

Alessandra Dale Giacomini Terra
Bárbara Terra Queiroz
organizadoras

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE INFÂNCIA



Bagai

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

E85 Estudos interdisciplinares sobre infância [recurso eletrônico]
1.ed. / [org.] Alessandra Dale Giacomini Terra, Bárbara Terra Queiroz.
 – 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2020.
 PDF.

Bibliografia.
Formato: Livro Digital
ISBN: 978-65-87204-99-4

1. Adolescentes e crianças. 2. Estatuto da criança e do ado-
 lescente (ECA). I. Terra, Alessandra Dale Giacomini. II. Queiroz,
 Bárbara Terra.

12-2020/99

CDD 347.1
CDU 347.157.1(81)(094)

Índice para catálogo sistemático:
1. Brasil: Estatuto da Criança e do Adolescente

<https://doi.org/10.37008/978-65-87204-99-4.19.12.20>

Alessandra Dale Giacomini Terra
Bárbara Terra Queiroz
(organizadoras)

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE INFÂNCIA



O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

| | |
|---------------------------|--|
| <i>Editor-Chefe</i> | Cleber Bianchessi |
| <i>Revisão</i> | Os autores |
| <i>Projeto Gráfico</i> | Alexandre Lemos |
| <i>Conselho Editorial</i> | Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado - FMP Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Cledione Jacinto de Freitas - UFMS Dra. Daniela Mendes V da Silva – FEUC/UCB/SEEDUCRJ Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ronaldo Ferreira Maganhoto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS |

SUMÁRIO

| | |
|--------------------------|----------|
| APRESENTAÇÃO..... | 7 |
|--------------------------|----------|

| | |
|---|-----------|
| O CONCEITO DA INFÂNCIA NA VISÃO DE ARIÈS, POSTMAN E STEARNS..... | 10 |
|---|-----------|

Naiane Camila Satin

Adriana Aparecida Rodrigues

| | |
|--|-----------|
| A CIÊNCIA DA INFÂNCIA: HIGIENE, ENSINO E DISCIPLINA NA TESE MÉDICA DE AGENOR AUGUSTO RIBEIRO GUIMARÃES (1858) | 25 |
|--|-----------|

Emerson Benedito Ferreira

Danilo Augusto Reinol

| | |
|--|-----------|
| EDUCAÇÃO E INFÂNCIA (IN)SENSÍVEL NA AMAZÔNIA DO SÉC. XX: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DO AMOR E DAS PAIXÕES EM “MARIA DAGMAR” (1950) | 40 |
|--|-----------|

Leomax Cardoso Machado

| | |
|--|-----------|
| O BRINCAR LIVRE É PEDAGÓGICO? | 56 |
|--|-----------|

Vânia Aparecida de Lima Borges Kirchheim

| | |
|---|-----------|
| INFÂNCIAS PARTICIPANTES: AS VOZES DAS CRIANÇAS COMO INDICATIVO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 70 |
|---|-----------|

Queila Cristina de Oliveira

Vinícius da Silva Lírio

| | |
|--|-----------|
| RESSIGNIFICANDO O OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE AÇÕES PEDAGÓGICAS CRÍTICAS DE ENSINO | 84 |
|--|-----------|

Caroline Nazario

Veruska Pires

| | |
|--|-----------|
| (RE)PENSAR A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: COMO FICA A EDUCAÇÃO INFANTIL? | 98 |
|--|-----------|

Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos

**EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A
LEI NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO EM MEIO FECHADO NO
ESTADO DE SANTA CATARINA..... 110**

Karoline Goulart

Andréa Grandini José Tessaro

**CRIANÇAS QUE COMETEM ATOS INFRACIONAIS: PROTEÇÃO
OU INVISIBILIZAÇÃO?124**

Islene Gomes Mateus Castelo Branco

Thaywane do Nascimento Gomes

**PANDEMIA DA COVID-19: VIOLAÇÕES CONTRA CRIANÇAS E
ADOLESCENTES MEDIDAS DE ENFRENTAMENTO 136**

Evellyn Suzanne Tangerino de Souza

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: A
IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO SOCIAL EM PROCESSOS
ESPECÍFICOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO147**

Camila Pinho Rocha

Narjara Mendes Garcia

**ESPAÇOS DA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A CRIANÇA
ENQUANTO SUJEITO DE DIREITO A PARTIR DA DOUTRINA
DA PROTEÇÃO INTEGRAL162**

Alessandra Dale Giacomini Terra

Bárbara Terra Queiroz

SOBRE AS ORGANIZADORAS172

APRESENTAÇÃO

Em 2020, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), isto é, a Lei nº: 8.069 de 1990, completou 30 anos, e o simbolismo desse aniversário nos convida a uma série de reflexões.

O ECA conjuntamente com a Constituição de 1988 e a ratificação da Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente, pelo Brasil, significaram uma mudança de paradigma, de modo que passou a vigor no país a doutrina da proteção integral, com as crianças e os adolescentes sendo reconhecidos como titulares de direitos e deveres, e não meros objetos de proteção. Essa mudança de paradigma não é apenas resultado de uma mudança cultural emergente na segunda parte do século XX, ela também vem resultando em transformações sociais, pedagógicas, culturais e comportamentais, inclusive sobre a forma como as crianças são vistas, representadas e tratadas, repercutindo em diferentes esferas da vida e com isso, em múltiplos campos do saber.

O presente livro, intitulado de “*Estudos interdisciplinares sobre Infância*”, reúne ricas reflexões de pesquisadores de diversas partes do país e de diferentes áreas de estudo sobre Infância, porém, mais do que multidisciplinar, esta obra apresenta uma perspectiva interdisciplinar, em que as análises e reflexões são construídas a partir do diálogo de mais de uma área do conhecimento.

Os capítulos 1 e 2 nos levam a refletir sobre o termo infância enquanto uma construção social. O primeiro a partir das obras de Ariès, Postman e Stearns, e o segundo a partir da tese médica de Augusto Ribeiro Guimarães.

O capítulo 3 propõe uma reflexão sobre a infância a partir da obra de ficção do escritor Bruno de Menezes, e a vulnerabilidade e silenciamento no contexto amazônico do século XX.

Na área da educação temos, desde a metade do século XX, ricos debates sobre a necessidade de se repensar os processos do ensino-aprendizagem, reconhecendo-se os alunos como sujeitos ativos e protagonistas. A obra-prima “Pedagogia do Oprimido” e o legado de Paulo

Freire como um todo, nos conclama a repensar a educação superando a “concepção bancária” em que os educandos figuram como passivos enquanto “objetos pacientes”. Mesmo antes das crianças e dos adolescentes que figuram nos bancos escolares serem reconhecidos pela legislação brasileira como sujeitos, Freire (1994) o fez, ressaltando a importância do professor atuar de modo sensível para com seus alunos, de modo a reconhecer as individualidades, respeitando e adaptando as aulas as “bagagens” individuais de cada um, estimulando cada discente em suas potencialidades e reconhecendo sua história.

A pedagogia defendida por Freire não é em nada simplória ou de simples execução, e ainda hoje requer esforços didáticos e estudos sobre como oferecer uma educação realmente transformadora. Este livro reúne não só pesquisas, mas também relatos de iniciativas pedagógicas, focando no aluno enquanto sujeito ativo, como o capítulo 4, que analisa o brincar livre e sua importância na educação infantil; o capítulo 5, que discute o protagonismo e a voz das crianças no contexto da educação infantil, relatando práticas educacionais em que buscam garantir a oitiva dos pequenos no processo de ensino-aprendizagem; e o capítulo 6, com enfoque no ensino de educação física.

A educação e a infância no contexto de pandemia de COVID-19 e a imposição de isolamento social, foram objetos de análise no capítulo 7, com enfoque na educação infantil, e no capítulo 11, que aprofunda a reflexão com ênfase na educação ambiental.

O capítulo 8 também apresenta uma abordagem sobre a pandemia, mas analisando o tema da violação de direitos das crianças e dos adolescentes, em especial da violência infantil e as medidas de enfrentamento durante esse período.

Esta obra conta também com reflexões sobre quando os menores estão em conflito com a lei, como o capítulo 9, que aborda a educação de adolescentes em conflito com lei, e o capítulo 10, que faz uma reflexão sobre o atendimento a crianças que cometem atos infracionais.

O último capítulo aborda as interfaces entre a mudança de paradigma da Doutrina da Proteção Integral e a importância de se pensar

os Espaços da Infância, uma vez que o ambiente construído possui a capacidade de influenciar no desenvolvimento psicossocial das crianças. O texto enfatiza a necessidade de compreender esses indivíduos como sujeitos de direito, oferecendo-lhes espaços que atendam aos seus anseios e necessidades.

Assim, esta obra reúne reflexões sobre a infância e as transformações que ela vem sofrendo no inconsciente coletivo após o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos. Afinal, como nos lembram Oliveira e Lirio em seu texto, a etimologia da palavra infância advém do latim *infans*, “de que não fala, incapaz de falar”, o que nos remete ao fato que historicamente as crianças eram consideradas objetos, cujas vontades e necessidades eram invisíveis, enquanto hoje observamos um processo de reconhecimento dos pequenos como sujeitos, portanto, busca-se garantir voz aos mesmos.

Boa Leitura!

Alessandra Dale Giacomini Terra

Bárbara Terra Queiroz

O CONCEITO DA INFÂNCIA NA VISÃO DE ARIÈS, POSTMAN E STEARNS

Naiane Camila Satin¹

Adriana Aparecida Rodrigues²

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema o conceito de infância, considerando-a como uma “construção social” (RODRIGUES; DEMIZU, 2018, p. 191). Destaca-se que infância é diferente de criança, pois a última é um estágio biológico, já a infância, como dito, é uma construção social (SARMENTO; PINTO, 1997). Sendo que, ao longo dos anos, sua representação social passou por oscilações.

Partimos do pressuposto que, existem propagadas ao longo da história da humanidade várias definições de infância. A esse respeito, Rodrigues e Demizu (2018, p. 101) escrevem que, estabelecer ou definir um conceito de infância não é fácil, “[...] já que não temos um conceito único ou um conceito universal de infância, exatamente pela sua definição encontrar-se vinculada às necessidades presentes na sociedade em um determinado período histórico”. Consequentemente, conceituar a infância na sociedade contemporânea, nos remete a situá-la historicamente, entendendo suas diferentes formas de conceituação. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre esta problemática de qual(is) a(as) concepção(ões) de infância existentes.

Os estudos sobre a infância são desenvolvidos tomando como base *A história social da criança e da família*, do escritor Philippe Ariès que embora seja descrita detalhadamente, a obra descreve apenas, os costumes e o comportamento das famílias, não fazendo uma leitura das transformações socioeconômicas e políticas do período estudado, além de apresentar a infância de forma linear. Consequen-

¹ Graduada em Pedagogia. Vínculo: UniFatecie. E-mail: e-mail:naianesatin90@gmail.com.

² Doutoranda em Educação e mestre em Ensino. Graduada em Pedagogia e História. Vínculo: UniFatecie e Unespar. E-mail: drikarodrigues66@hotmail.com.

temente, a maioria das discussões sobre a criança nem sempre dá conta de explicar a concepção de infância numa perspectiva histórica ou demonstrar que o conceito de infância foi historicamente e socialmente constituído. (RODRIGUES; DEMIZU, 2018, p. 193).

Nesse contexto, elucidamos a necessidade de apresentar outros estudos sobre essa temática. Para realizar esta pesquisa, realizamos pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, sobre os pressupostos apresentados por Philippe Ariès, Neil Postman e Peter Stearns a respeito do tema, pois tais autores apresentam visões diversificadas.

A INFÂNCIA SEGUNDO ARIÈS

Ariès por meio de análise de obras de artes esclarece que, a “[...] arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou a falta de habilidades. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 2006, p. 17).

O autor enfatiza que, as idades eram visualizadas como uma continuidade inevitável e, hoje em dia a vida é considerada um fenômeno biológico como uma situação na sociedade. Nesse direcionamento, essas idades começavam com os brinquedos, depois iam para a escola, os meninos iam aprender a ler e as meninas iam aprender a fiar, em seguida vinha a idade do amor, que envolvia os passeios dos rapazes e das moças, logo a idade de guerra, no qual os rapazes andavam armados e pôr fim a idade sedentária, do homem sábio. As idades eram uma função social, no qual não faziam uma diferença biológica embasada propriamente na identidade pessoal ou na idade cronológica, mas dava-se importância na “idade da vida”. O indivíduo se encaixava de acordo com sua experiência física (ARIÈS, 2006).

É importante frisar que, “Como juventude significava força da idade, “idade média”, não havia lugar para a adolescência. Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância.” (ARIÈS, 2006, p. 10). Assim, da infância a criança já passava para a vida adulta, sem

intermediações. Normalmente ocorria a propagação da infância por falta de limitações biológicas e era considerado um ciclo da vida. Nesse cenário, por meio de análises nas obras de arte, o autor afirma que, as crianças no século XV ao XVIII não eram representadas, sendo que, “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse [...] a falta de habilidades. E mais provável que não houvesse lugar para a infância.” (ARIES, 2006, p. 17).

As representações das crianças eram uma deformação do corpo delas, ou seja, um adulto em miniatura. “[...] por volta do século XIII, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno” (ARIES, 2006, p. 18), primeiramente “[...] surgiu um anjo sob a aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente” (ARIES, 2006, p. 18), meninos com traços do rosto jovens destinados as ordens, tipos de anjos que seriam comuns no século XIV. “O segundo tipo de criança seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o Menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem ou ao culto de Maria.” (ARIES, 2006, p. 19). Uma terceira criança apontada por Ariès (2006) apareceu na fase gótica, à criança nua, não existia trajes destinados a crianças.

Seguindo a forma de representação, Ariès (2006, p. 20) expõe que, “Timidamente no início, e a seguir com maior frequência, a infância religiosa deixou de limitar a infância de Jesus”. Neste contexto, o surgimento nesta segunda evolução teve surgimento a dois temas, no qual o primeiro era nascimento a Virgem e o segundo a educação da virgem. Nesse exposto foram surgindo outras infâncias santas. Assim, os tipos sagrados evoluíram até se tornarem cenas de cotidianos. Dessa forma, gradativamente a criança se tornou uma das personagens mais frequentes nas pinturas, como consequência do processo evolutivo das representações as crianças na vida cotidiana.

Na Idade Média a criança não estava ausente, mas eram visualizadas de acordo com os fatos sociais, os acontecimentos perante a

sociedade. Consequentemente, na visão do autor, na Idade Média a infância era uma fase sem sentidos, sem muita importância, não havia necessidade de fixar lembranças (ARIÈS, 2006). Ariès (2006) levanta também, que o gosto novo pelo retrato demonstrava que as crianças começavam a sair do anonimato. Dessa maneira, o retrato da criança morta, mostrava que a mesma não era mais tão geralmente considerada como uma perda inevitável. “O aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou, portanto, um momento muito importante na história dos sentimentos” (ARIÈS, 2006, p. 23). Consequentemente, aos poucos esse processo foi se alterando, evoluindo para representações de crianças vivas e ocorreram modificações no costume, haja vista que, “[...] como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada a personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profundas dos costumes” (ARIÈS, 2006, p. 25).

A INFÂNCIA CONFORME POSTMAN

Postman (1999) em seu livro *O Desaparecimento da infância*, ao contrário de Ariès, descreve que a concepção de infância perpassa por mudanças, perante as transformações socioeconômicas, políticas e culturais na sociedade ao longo dos anos. Seu livro está dividido em duas partes, sendo a primeira referente *A invenção da infância*, e a segunda referente ao *Desaparecimento da infância*.

Na primeira parte referente *A invenção da infância*, o autor escreve que, “[...] as crianças são as mensagens vivas que enviamos a um tempo que não veremos. Do ponto de vista biológico é inconcebível que uma cultura esqueça a sua necessidade de se reproduzir” (POSTMAN, 1999, p. 11). Nesse direcionamento, o autor registra que existem inquietações com a infância desde a Antiguidade Grega, na qual a criança era representada na sociedade naquele período. Os gregos não prestavam muita atenção nas crianças e nem tinham interesse nisso, não restaram obras para contar, mas sabemos que dentre as esculturas feitas por eles,

nenhuma era de criança. “Eles certamente não inventaram a infância [...]” (POSTMAN, 1999, p. 22).

Já os romanos superaram a noção de infância dos gregos. Os romanos revelam uma “[...] extraordinária atenção à idade, à criança pequena e em crescimento, que só seria encontrada em novamente na arte ocidental no período da Renascença” (POSTMAN, 1999, p. 22). Os romanos estabeleceram uma conexão entre a criança em crescimento e a vergonha, foi um passo indispensável na evolução do conceito da criança e “[...] sem uma noção bem desenvolvida de vergonha a infância não pode existir.” (POSTMAN, 1999, p. 23). Assim, temos na Antiguidade Romana uma “[...] extensão da ideia de que as crianças necessitam de proteção e cuidados, de escolarização e de estar a salvo dos segredos dos adultos” (POSTMAN, 1999, p. 24).

Com a invasão dos bárbaros e início da Idade Média houve o desaparecimento da infância segundo o autor, pois “O primeiro é que a capacidade de ler e escrever desaparece. O segundo é que desaparece a educação. O terceiro é que desaparece a vergonha. E o quarto como consequência dos outros três, é que desaparece a infância” (POSTMAN, 1999, p. 24). De fato, aborda que a infância desaparece com as alterações sociais prevalecidas.

Conforme o autor, na Idade Média, à leitura e à escrita poucos tinham acesso “[...] a leitura cria uma separação entre os que podem e os que não podem ler. A leitura é o flagelo da infância porque, em certo sentido, cria a idade adulta [...]” (POSTMAN, 1999, p. 27). Assim, não havia necessidade de distinguir a criança e o adulto. Portanto, a infância era determinada por um período relacionado até os sete anos de idade, haja vista que, “Num mundo oral não há um conceito muito preciso de adulto e, portanto, menos ainda de criança. Esta é a razão pela qual [...] na Idade Média a infância terminava aos sete anos.” (POSTMAN, 1999, p. 28).

Na visão do autor, o surgimento da infância se deu a partir da prensa tipográfica, por proporcionar a criação de uma nova idade adulta. Neste caso deram-se a necessidade de criar um mundo destinado

as crianças, à infância. Com a invenção da tipografia, “[...] alteram a estrutura dos interesses (as coisas em que pensamos), o caráter dos símbolos (as coisas com que pensamos) e a natureza da comunidade (a área em que os pensamentos se desenvolvem).” (POSTMAN, 1999, p. 37), já que, “[...] antes da tipografia toda comunicação humana acontecia num contexto social” (POSTMAN, 1999, p. 41), até mesmo a leitura.

A expansão da tipografia permitiu formas de interpretação pela individualidade, conseqüentemente, começou-se a difundir o sentimento individualista e, com o livro impresso, apareceu o leitor isolado, detentor de suas próprias interpretações. Com a prensa tipográfica, as crianças e os jovens teriam de se tornar “[...] adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização europeia reinventou as escolas. E ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade.” (POSTMAN, 1999, p. 50).

A partir dessas afirmativas, podemos dizer que, a infância segundo Postman (1999) passou a ser analisada como uma esfera social e intelectual. Depois de alguns séculos mudanças aconteceram ao fato de tornar visível a diferença e até mesmo a separação entre criança. O vestuário e a linguagem começaram a diferenciar entre criança e o adulto. Assim, Postman (1999) escreve sobre as vestis da criança, ou seja, o vestuário das mesmas. Nesse sentido, “O primeiro estágio da infância terminava no ponto em que o domínio da fala era alcançado. O segundo começava com a tarefa de aprender a ler.” (POSTMAN, 1999, p. 56). Assim, a educação e a idade levaram tempos para caminharem juntas, as primeiras tentativas de criar séries basearam-se na capacidade dos alunos de lerem e não em suas idades.

A estrutura do desenvolvimento infantil foi criada, o currículo escolar foi projetado para exigências da alfabetização. Os comportamentos das crianças já não deveriam mais ser como o dos adultos, não se era permitido linguagens obscenas mais. Livros de boas maneiras foram implantados. “Assim como o livro escolar lhes revelou os segredos do conhecimento, o livro de etiqueta revelaria os segredos da conduta

em público.” (POSTMAN, 1999, p. 64). Dessa maneira, torna-se evidente que o desenvolvimento da infância está relacionado com as transformações sociais.

No entanto, Postman (1999) destaca que, tais transformações fariam com que a ideia de infância começasse a desaparecer. Em outro instante em sua obra, *O desaparecimento da infância*, o autor afirma que a criança virou alvo de atenções essenciais. No período entre 1950 algumas leis foram publicadas, reafirmando diferenças entre crianças e adultos, mas mesmo assim, com os avanços que predominaram em relação à valorização da criança, foi neste mesmo período que a infância começou a desaparecer.

Com o telégrafo iniciou o processo de tornar a informação incontrollável, criando um público e um mercado para a notícia, sobretudo para a notícia fragmentada, descontínua e superficial. De tal modo que o telégrafo extorquiu dos lares e da escola o controle da informação a que as crianças podiam ter acesso, como: qualidade, quantidade e circunstâncias que as informações seriam transmitidas e vivenciadas. Porém, o desaparecimento da infância ocorreu de fato com a instalação da televisão nos lares das famílias, em decorrência da evolução elétrica e gráfica, pois,

[...] a televisão destrói a linha divisória entre a infância e a idade adulta de três maneiras: primeiro, porque não requer treinamento para aprender sua forma de transmissão; segundo, porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro, porque não segrega seu público. Com meios eletrônicos não impressos, a televisão recria condições de comunicação que existiam nos séculos quatorze e quinze. Biologicamente estamos todos equipados para ver e interpretar imagens e para ouvir a linguagem que se torna necessária para contextualizar a maioria dessas imagens. [...] dadas as condições que acabo de descrever, a mídia eletrônica acha impossível reter quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância. (POSTMAN, 1999, p. 94).

Assim, a televisão contribuiu então para o desaparecimento da infância, pois as crianças têm acesso ao mesmo conteúdo exposto aos adultos. Deste modo, as crianças estavam se tornando novamente adultos em miniaturas. Para Postman (1999, p. 99), “[...] isso significa mais do que dizer que a “inocência” da infância está perdida, uma fase que tende a indicar unicamente uma diminuição do encanto da infância”.

Neste sentido, baseado na destruição da infância com o surgimento da televisão, “[...] as crianças, em outras palavras estão imersas num mundo de segredos cercados de mistérios e temor [...]” (POSTMAN, 1999, p. 100). Consequentemente, se encontram ligadas ao mundo de diversas tendências, este sentindo podendo deixar evidente a criminalidade, nível elevado da atividade sexual, índice de drogas, alcoolismo entre outros que possibilitam a criança a desenvolver com a convivência de meios, no qual possam se espelhar, haja vista que, nossas crianças vivem “[...] numa sociedade cujos contexto psicológicos e social não enfatizam as diferenças entre adultos e crianças. Como o mundo adulto se abre de todas as maneiras possíveis para as crianças, elas inevitavelmente imitam a atividade criminal adulta” (POSTMAN, 1999, p. 150).

INFÂNCIA PARA STEARNS

Nessa subdivisão do estudo, a finalidade é descrever a infância segundo Stearns, que diferente de Ariès e Postman, enfatiza a existência da infância em todos os momentos históricos. Stearns na obra *A infância*, afirma diferentemente que, “Todas as sociedades ao longo da história, e a maior parte das famílias, lidam amplamente com a infância e a criança” (STEARNS, 2006, p. 11). Dessa maneira,

Ao longo da história da infância é possível adquirir novas percepções sobre caminhos mais amplos que as sociedades e as famílias trilharam no passado – visto que a infância revela importantes suposições e constrangimentos no ambiente social mais amplo. Igualmente relevante, é possível verificar como muitos aspectos da infância contemporânea decorrem do passado, o que por seu turno permite entender bem melhor a infância contemporânea,

inclusive alguns novos problemas que ocupam a nossa atenção (STEARNS, 2006, p. 14).

A partir dessa afirmativa, podemos dizer que, a infância sempre existiu. Na interpretação de Stearns (2006), a forma de representação social da infância foi se alterando de acordo com as alterações nas relações estabelecidas entre os homens na vida em sociedade, sendo que, desde os tempos primórdios, a infância se faz presente nas relações sociais.

As primeiras ideias e práticas voltadas para a infância segundo Stearns (2006), foram formadas no contexto histórico da economia natural dos seres humanos (caça e pesca). Já os caçadores-coletores trabalhavam poucas horas por dia, nos tempos vagos eles brincavam com as crianças permitindo uma interação mais ampla. A vida adulta das crianças chegava cedo, assim que os rituais de caça terminavam, o menino se tornava homem e as meninas eram conduzidas até ele para o casamento. Com a agricultura começou a substituir a caça e a coleta e sua mudança mais evidente foi à redefinição das crianças no trabalho, que “[...] não dispunham de meios próprios de sustento antes da adolescência, mas em meados da adolescência podiam contribuir ativamente para a economia familiar, trabalhando nos campos e ao redor da casa.” (STEARNS, 2006, p. 26).

Mas com a expansão do alimento gerado pela agricultura a taxa de natalidade começou a aumentar, as crianças ajudavam sistematicamente na produção de alimentos. O aleitamento diminuiu para 18 meses, o que fez com que cada família tivesse 6/7 filhos. Com a taxa de natalidade aumentando, as crianças e jovens tornaram-se metade da população. O trabalho começou a ser dividido, as crianças pequenas ajudavam suas mães em trabalhos domésticos, as crianças maiores tomavam conta dos animais domésticos e auxiliavam em trabalhos leves no campo e na coleta. Os adolescentes meninos caçavam como auxílio a produção principal. “O mesmo conceito seria transportado para a manufatura, com as crianças limpando, preparando materiais, fazendo as tarefas mais simples na produção, enquanto começavam a dominar o ofício valendo-se da aprendizagem formal e informal.” (STEARNS, 2006, p. 28).

Assim, os jovens se casavam sabendo que ainda assim tinham o compromisso de ajudar os pais no serviço do campo/colheita durante a sua velhice. O fato é que as sociedades desenvolviam “[...] uma forte ênfase na necessidade de inculcar obediência às crianças, e uma das razões para isso era a esperança de que a obediência pudesse se estender até a juventude e garantisse essa força de trabalho para a economia da família.” (STEARNS, 2006, p. 29). Dessa maneira, “[...] a agricultura introduziu algumas das maiores modificações na infância que a espécie humana jamais experimentou” (STEARNS, 2006, p. 29).

As crianças na China eram pouco representadas, individualmente, tanto na arte como na literatura. Elas eram usadas como símbolos e modelos de lições morais. A data de nascimento e o horário eram registrados com muita cautela, pois isso era essencial para os cálculos astrológicos, que serviam para mostrar a época certa para o casamento. Na Índia, eles envolviam as crianças em rituais para marcar os estágios no avanço espiritual. As mães se dedicavam imensamente a criança no período da infância e mantinham as afastadas do contato com a realidade adulta. Stearns (2005, p. 24) afirma que, “[...] mesmo antes do nascimento, as mães recebiam atenção especial a fim de estimulá-las a promover uma criação saudável. A criança era tratada como um convidado de honra [...]”.

Na era clássica o comércio se expandiu com isso ocorreu um crescimento das cidades, assim as crianças se envolveram com a manufatura e a aprendizagem. Nesse cenário, a infância no período clássico era vista por diferentes ideias e visões sobre as crianças. Para as grandes religiões as crianças eram vistas com louvor e por um enorme cuidado tanto materno quanto paterno. A criança era identificada como criatura de Deus que, “[...] ressaltavam um elemento divino em cada ser humano [...] realçava um sentido de responsabilidade pela proteção das crianças como criaturas de Deus ou participantes do vínculo com o divino, [...]” (STEARNS, 2006, p. 62).

No ocidente pré-moderno, Stearns (2006) enfatiza que, algumas informações de Ariès foram descartadas por historiadores, pois eram

muito limitadas. Ao analisar, por exemplo, a Inglaterra do início da Idade Média foi descoberta leis que estipulavam claramente a necessidade de proteger as crianças, dando uma importância a essa fase da vida.

O autor ainda destaca que, a infância na Idade Moderna foi marcada por três mudanças. Essas mudanças começaram a ocorrer primeiro na Europa Ocidental e nos Estados Unidos. A primeira mudança considerada essencial é quando a infância deixa de ser voltada para o trabalho e a escolaridade passa a ter maior importância. Como segunda mudança a limitação das famílias em patamares mais baixos e como terceira mudança, encontra-se a redução da taxa de mortalidade infantil.

Uma maior segregação de crianças por idade seguiu-se ao modelo moderno. A maioria das escolas dividia as crianças em classes, ou dividia a classe em seções por idade. Além do mais, com taxas de natalidade mais baixas, as crianças cresciam com menos irmãos, o que reduzia relacionamentos cruzados e promovia maior interação com colegas da mesma idade. O nivelamento por idade podia também afetar a maneira pela qual muitos adultos pensavam sobre as crianças. No século XX, primeiro no ocidente, mais depois de forma mais ampla, um grupo de especialistas elaborou padrões de desenvolvimento por idade, incluindo habilidades cognitivas. Esses especialistas construíram e impuseram padrões de idade específicos dentro e fora das escolas (STEARNS, 2006, p. 92).

Já no Ocidente a infância foi marcada com características de gêneros muito acentuados. A sociedade Ocidental do século XIX acompanhou a criação do modelo moderno de infância que começou a ser formulado entre os séculos XVIII e XIX, sendo que, a partir do século XVI, três processos históricos trouxeram impacto em muitas crianças. “O primeiro constituiu na maciça expansão do tráfico de escravos da África para as Américas e da própria escravidão. O segundo foi o crescimento do colonialismo europeu, particularmente nas Américas.” (STEARNS, 2006, p. 105). E o terceiro, está marcado pela centralização no aumento da produção para economia mundial.

A visão de infância dos astecas e incas não era muito diferente da visão da Europa, no qual se predominava a obediência e o trabalho. No final do século XIX isso começou a mudar nas classes altas e governos latinos, que procuravam se adaptar ao modelo moderno de infância, pelo menos para suas famílias e no modo de se pensar. Com a escolarização avançada, programas para combater as altas taxas de mortalidade.

O Japão, “[...] em princípios dos anos 1920 e mais ainda depois da segunda guerra mundial, [...] se mostrou capaz de influenciar a infância em outras partes do mundo, em especial mediante a exportação de bens de consumo.” (STEARNS, 2006, p. 116). Sendo que, mesmo antes de adotar o novo modelo moderno de infância já buscava uma transformação na visão do país sobre a infância, baseada em educação. A escolarização deveria se tornar obrigação fundamental na infância, essa era a essência da infância moderna. Para isso professores e especialistas se tornaram essências, no qual foram criados manuais e livros infantis. Assim, a infância se tornou tema de debate, no qual, o Japão participou ativamente no estabelecimento de padrões para a infância moderna, “[...] compartilhando temas-chave com muitas outras sociedades, porém operando com um vocabulário distintivo e apresentando diversos temas especiais” (STEARNS, 2006, p. 126).

A visão de infância durante o século XX foi distinta em todo o mundo, o ponto principal para os avanços do modelo moderno de infância foi às revoluções comunistas. Antes do século XX não havia interesse em infância na Rússia, nenhuma pesquisa sobre a infância havia sido realizada. A partir de 1918 congressos e leis que proibiam o trabalho antes dos 14 anos de idade e decretos para acabarem com o analfabetismo, instalações de novas escolas, surgiram, já que a infância passou a ter uma severa atenção, por conta do comunismo.

O regime se voltou para a escolarização, falar de infância era falar de escolaridade e o investimento maior era no combate a taxa de mortalidade. A Revolução Russa (1917) abrangeu uma revolução na infância mudando objetivos e atividades. Dessa forma, “[...] o novo regime abraçou o modelo moderno incluindo uma severa política de

controle da natalidade. Com a União Soviética, formaram-se grupos juvenis e foi dada ênfase ao serviço social” (STEARNS, 2006, p. 137).

O comunismo também teve grande importância nas mudanças na infância no século XX, pois após o comunismo as questões sobre a infância foram analisadas e surgiram inúmeras possibilidades para a infância moderna. Na sociedade industrial do século XX a infância continuou sendo complementada, o compromisso com a escolarização foi melhorando e ocorrendo uma redução maior no trabalho infantil as taxas de mortalidade infantil baixaram dramaticamente e inovaram quanto ao tratamento das crianças (STEARNS, 2006).

Nesse mesmo tempo as crianças se tornaram consumidoras devido aos presentes comprados pelos pais. As mídias, o rádio, a televisão e internet atingiram as crianças diretamente por meio de imagens e propagandas. Com os avanços no ponto de vista da infância e a criança ocorreu questionamento do adulto sobre a forma que vivenciaram a infância. Mas também houve o sofrimento das crianças devido aos ataques contra elas no século XX e XXI, ocorreu o holocausto, segunda guerra mundial, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos que, a infância nem sempre se configurou da mesma forma socialmente, sendo que, em cada época temos enfoques diferenciado. Alguns exaltavam a criança, outros já não sabiam a diferença ou não diferenciavam a criança para o adulto. A criança já fora exaltada, como também deixada de lado. Essas diferenças estão associadas a representação da mesma na sociedade, como ser social.

Apontamos que, Ariès em seus escritos, afirma por meio da análise de obras de artes que o aparecimento da infância surgiu no início da Idade Moderna, de acordo com suas análises em obras de artes, no qual não existia infância na Idade Média. Contudo, o autor não menciona os motivos que levaram ao surgimento desse conceito,

que por sua vez, se encontra relacionado às alterações que ocorreram na sociedade naquele período.

Na visão de Neil Postman, podemos dizer que, a infância surgiu com a criação da prensa tipográfica, que passou a restringir os conhecimentos necessários de uma vida adulta no meio social, os adultos por meio da leitura e da escrita tinham necessidade de desenvolver uma educação para as crianças. Todavia com a evolução gráfica e eletrônica, as crianças começam a ter acesso a vida adulta, desenvolvendo uma visão de miniadultos devido ter acesso todos os tipos de segredos que o adulto tem como conhecimento. Portanto, a forma de visualizar a infância se modifica no decorrer dos tempos e, conseqüentemente, a infância não está desaparecendo, mas se modificando devido ao meio social no qual o sujeito está sendo inserido. Dessa maneira, a infância atualmente passou a ser analisada como uma esfera social e intelectual, deste modo as crianças estão se tornando adultos em miniatura.

Stearns já dizia que a infância sempre existiu e foi vivenciada pela sociedade. Na Idade Moderna ela foi marcada por três mudanças, a primeira é quando a infância deixa de ser voltada para o trabalho e passa a ser voltada para a escolarização, a segunda é a limitação das famílias em patamares mais baixos e a terceira se trata da taxa de mortalidade infantil mais baixa. No século XX a infância se tornou tema de debate, criando assim leis para assegurar que as crianças tivessem condições de vida melhor.

Nesse contexto, destacamos que, essa retomada histórica sobre a concepção de infância se faz necessária na atual conjuntura, para que possamos assim conhecer e entender como se deu essa transformação e a partir daí saber lidar de uma maneira melhor, clara e ampla com a criança atualmente. Entendendo que, essas mudanças que ocorreram foram grandes e de grande importância tanto para as crianças quanto para a sociedade, fazendo com que elas tivessem seus direitos garantidos e assegurados. Além disso, podemos afirmar que, existem diferentes concepções de infância, haja vista, que temos propagada diferentes visões sobre a mesma.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- RODRIGUES, A. A.; DEMIZU, F. S. B. A infância ao longo da história: breves considerações. In: OLIVEIRA, M. de; PEIXOTO, R. **Diálogos**: temáticas em educação II. Curitiba: CRV, 2018. p. 191-200.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- STERNS, P. N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

A CIÊNCIA DA INFÂNCIA: HIGIENE, ENSINO E DISCIPLINA NA TESE MÉDICA DE AGENOR AUGUSTO RIBEIRO GUIMARÃES (1858)

Emerson Benedito Ferreira³

Danilo Augusto Reinol⁴

A aurora da existência, infância amável,
Idade abençoada
Da mão que rege, que aviventa os dias;
Doces, tenras primícias
Do gozo de almo ser, da essência de homem;
Mimo da natureza,
Da cândida inocência bafejado;
Breve, mais linda flor
Sobre o gomo da vida despontada,
Infância! – oh meiga idade!
(ALMEIDA GARRETT, 1828, p. 12).⁵

A AURORA DA EXISTÊNCIA

As escritas acima elaboradas por Almeida Garret e datadas do longínquo ano de 1828 são um espelho de como a sociedade oitocentista passaria a conceber o termo “infância”. Indo ainda mais além, se nos socorrermos dos dicionários daquele século, teremos uma definição ainda mais desdobrada sobre o conceito em questão:

Infância. S. f. (Lat. *infantia*, de *infans*, menino, criança, in pref. Negat. e *fans, tis*, que fala) idade da meninice, estado da criança que ainda não fala ou só fala imperfeitamente; (fig.) princípio, começo,

³ Doutor em Educação (UFSCar). Pesquisador do grupo de estudos sobre – ‘a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença’- vinculado à UFSCar.

⁴ Mestrando pelo PPGE-UFSCar e membro do NEAB-UFSCar.

⁵ João Baptista da Silva Leitão de Almeida Garrett – 1º Visconde de Almeida Garrett (Porto, 1799-Lisboa, 1854) foi um escritor e dramaturgo romântico, orador, ministro e secretário de estado honorário português. Ao longo de todo o texto onde existem transcrições de documentos de época, os mesmos serão transcritos respeitando-se a pontuação e a gramática originais. Porém, para facilitar a compreensão das passagens dos textos oitocentistas pelo leitor, foi necessário realizar uma atualização da ortografia das palavras.

estado pouco adiantado (...). Infância é a primeira idade da vida, que exprime a ideia das necessidades, da debilidade, e do cuidado de que o homem necessita em os seus primeiros anos debaixo do teto paterno. A infância refere-se sempre a parte física e nunca a intelectual. Pelo contrário, meninice refere-se sempre a parte intelectual, e nunca a física. Desde os tempos mais remotos se sinalou a infância um termo fixo que ordinariamente não passava dos sete anos. A meninice é mais extensa, e pode compreender toda a parte da vida do homem em que não estão desenvolvidas suas faculdades intelectuais, por isso a grande velhice se chama segunda meninice. (...) (FARIA, 1852, p. 854).

INFÂNCIA s. f. (Do latim *infantia*). O estado da criança, que ainda não fala (...) – Figuradamente: O princípio. – A infância da vida. – A última velhice é igual à infância em muitas coisas. Vid. Infante. (...) Infante: A criança que ainda não fala. – Um infante, uma infanta (...) Syn.: Infante, menino, criança. Infante designa o varão ou pessoa da espécie humana que ainda não fala, ou não pronuncia bem o que diz; e por extensão, diz-se o que está na infância. Menino é o indivíduo da espécie humana que está na meninice. Criança é termo genérico que se estende não só ao macho ou fêmea de qualquer espécie de animal, senão as mesmas plantas. Um infante deixa de ser logo que sai da idade de 7 anos e começa a falar com siso, e inteligentemente. O homem é menino até que por si próprio se forma um sistema de conceber e de executar (...) (VIEIRA, 1873b, p. 1091-1072).

Infância: idade da meninice, estado de criança que ainda não fala só fala imperfeitamente; o primeiro período da vida humana, até aos sete anos pouco mais ou menos: A aurora da existência, infância amável (Garret.) (...) (AULETE, p. 962).

Pesquisas dirigidas especificamente à história da infância passariam a ganhar notoriedade pelas hábeis escritas do historiador francês Philippe Ariés apenas na década de 60 do século XX quando o autor

publicaria sua pioneira “história social da criança e da família”. Inobstante as críticas que a obra recebeu, os investigadores da infância são unânimes em tê-lo como primeiro desbravador do tema.

Ao trabalharmos com a história da infância e da criança no Brasil, seguimos uma linha trilhada por Jurandir Freire Costa (1979) que identificou uma mudança significativa nas tratativas direcionadas à criança no transcurso do século XIX. Os cuidados com essa criança gerariam um tempo social específico: - a própria infância.

Usando deste contexto de reflexão, dizem Sônia Kramer e Haroldo Resende:

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1996, p. 19).

A infância entendida como uma invenção moderna ocupa espaços sociais – da mídia, da Medicina, da Psicopedagogia, do consumo, da Pedagogia, da Psicologia, da Literatura, entre vários outros -, de modo que sua existência é atravessada por processos de acumulação de saberes sobre o corpo, o desenvolvimento, as capacidades, as vontades, as tendências, as brincadeiras, as fragilidades, as vulnerabilidades, os instintos, as paixões e as potências infantis que, por sua vez, se acoplam a práticas discursivas e não discursivas em que tais saberes se imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado acaba sendo a produção de uma infância governada, segundo normatividades da sociedade que se empreende. (...) Pensar a infância, problematizando-a como uma invenção, permite perceber

sua construção histórica como categoria das ciências do homem e a forma como ela é engendrada no contexto social moderno (RESENDE, 2015, p.1).

Seguindo Nesta chave de análise, - e usando das pesquisas de Ariès e de Costa -, podemos dizer que os cuidados para com a criança se intensificariam com o surgimento de instituições que prometiam protegê-las e delas cuidar. No Brasil, sob este aspecto, a medicina teria um papel singular:

A partir da terceira década do século passado, a família começou a ser mais incisivamente definida como incapaz de proteger a vida de crianças e adultos. Valendo-se dos altos índices de mortalidade infantil e das precárias condições de saúde dos adultos, a higiene conseguiu impor à família uma educação física, moral, intelectual e sexual, inspirada nos preceitos sanitários da época. Esta educação, dirigida, sobretudo às crianças, deveria revolucionar os costumes familiares (COSTA, 1979, p. 12).

Ante este raciocínio, pode-se dizer que a viragem desse cuidado e desse controle desta nova criança começaria a ganhar contorno e volume com o surgimento das Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, exatamente naquela terceira década do século XIX.⁶ E é exatamente esta preocupação, este controle e este cuidado que estudaremos ao compassar o trabalho de Agenor Augusto Ribeiro Guimarães.

A CIÊNCIA DA INFÂNCIA

Então, antes de prosseguirmos, é necessário deixar definido que, para este trabalho, as “ideias de criança e de infância são [e foram] social e historicamente construídas [se consolidaram] e se consolidam por meio de dispositivos que incluem decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos e discurso de natureza

⁶ Segundo Lília Moritz Schwarcz (1993) “O processo de consolidação da medicina enquanto atividade diversa da até então praticada por barbeiros, sangradores e práticos levou à fundação, em 1829, da Sociedade de Medicina (...). Foi a partir desse grupo que se elaborou o novo projeto que já em outubro de 1832 era aprovado como lei” (p. 196). Nasceram então as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia em 1832.

diversa”⁷ (ASSIS et al, 2016, p. 126). E dentre os diversos dispositivos de controle, - como salientou Costa -, as incursões e discursos da medicina viriam a concorrer vigorosamente para esta construção social e histórica de criança e de infância.

Adentrando finalmente na Tese de Agenor Guimarães, percebe-se já na capa do trabalho a forma como o autor entrevia, - naquele 1858 -, a criança e a infância (ao menos a de elite). Dizia ele: - “À minha inocente filhinha”.

No mais, tudo o que já dito nos parágrafos anteriores encontra-se, - de certa maneira -, já presente no próprio título do trabalho: “A Higiene dos Colégios: esboço das regras principais tendentes à conservação da saúde e ao desenvolvimento das forças físicas e intelectuais segundo as quais se devem reger os nossos Colégios”. Percebe-se nestas linhas uma inocência batismal da criança, mas também, um cuidado com sua saúde e sua higiene, um disciplinar de condutas e uma racionalidade dos costumes (FERREIRA, 2018).

Se novamente for tomado como base de análise o trabalho de Jurandir Freire Costa, pode-se constatar que em diversas passagens o autor especifica que um dos propósitos da medicina seria o compartilhamento da educação das crianças entre mãe e pai. Eis que já nas considerações iniciais do trabalho de Agenor Guimarães, a hipótese de Costa claramente se torna presente:

Com efeito, pela própria lei da natureza, a mãe deverá ter uma grande parte na educação dos primeiros anos, tanto moral como de outra espécie (...). Aos pais, portanto, como temos visto, pertence uma parte desta tarefa e a higiene, como veremos, é reservada outra (1858, p. 7).

E em sequência, invoca para a medicina higienista o seu quinhão na educação dos pequenos:

A higiene, o mais importante dos ramos da medicina (...) virá fornecer os meios de prolongar estas existências vacilantes e de combater vitoriosamente

⁷ Neste sentido, C.f também Gonçalves e Nogueira, 2013.

mente sua fraqueza nativa. Esta **ciência da infância** virá mostrar às famílias e aos diretores dos estabelecimentos públicos e particulares a importância que devem ligar à constituição, temperamento, fraqueza e disposições mórbidas da infância e ensinar-lhes a obviar estes inconvenientes, opondo-lhes uma alimentação variada e escolhida, ar, água, lugar, clima adequado, uma ginástica proporcionada e até mesmo agentes medicamentosos (1858, p. 07 - grifamos).

Como se nota, Guimarães denominaria de “*ciência da infância*” a parte cabente à medicina higienista naquilo que se emprenharia como uma espécie de nova educação. Ora, pelas suas escritas, - e como já havia descrito Costa (1979) -, a medicina higienista adentraria nos domínios da família e nos próprios colégios com o propósito de orientar pais e profissionais da educação sobre alimentação, locais de moradia, temperamento, modos de se exercitar, enfim, novas condutas sociais e maneiras controladas de se viver. Para tanto, o doutorando estruturaria a sua Tese da seguinte maneira:

Capítulo primeiro: Temperamentos, raças, hereditariedade, casamentos, dos ares, águas, das localidades, aplicações gerais. *Capítulo segundo:* da infância -, aparelho digestivo, funções respiratórias, funções da pele, funções dos órgãos motores, funções dos sentidos, da audição, da vista, sono e vigilância. *Capítulo terceiro:* segunda infância -, cuidados que exige a segunda dentição, alimentação, ginástica, dos sentidos, da voz e da palavra, aparelho sexual. *Capítulo quarto:* adolescência -, das moças, moços, educação moral e intelectual e *Conclusão:* internato.

DISCIPLINAR A INFÂNCIA - ENTABULAR A CRIANÇA

Felicidade rara que pudéramos contar única na disciplina daqueles tempos em que se viam nas emulações do valor sem contradição dos acertos (TEIXEIRA apud VIEIRA, 1873b, p. 1051).

Cuidados com a higiene e costumes morais seriam matérias rotineiras nas décadas que se seguiriam. Afinal, para aquela sociedade,

“disciplinar” doravante seria sinônimo de ensinar, educar e instruir (VIEIRA, 1873b p. 1051). E como adiante se verá, o trabalho de Agenor Guimarães se fartava destes predicativos.

Àquela década de 50 dos oitocentos entreveria, na província de São Paulo⁸, a contagem de “159 escolas primárias”. Destas, 105 eram reservadas a meninos e possuíam 4203 alunos, e 54 eram reservadas às meninas com uma clientela de 1351 alunas. Das escolas particulares, somavam-se 93, divididas em 69 de sexo masculino contando com 1124 alunos e 24, de sexo feminino, com 351 meninas em suas dependências. O referido periódico indicaria ainda certo progresso da educação, pois havia dados apontando que, de dentre os 52 mil “meninos em idade de aprender a ler”, “as escolas de instrução elementar para ambos os sexos [estariam sendo] frequentadas por mais de sete mil alunos” (CORREIO PAULISTANO, 1855, p. 1).

O periódico ainda fazia referência aos Seminários de Educandas de Acu e de Santana. O primeiro destinado ao “professorado”, e o seguinte, a formar alfaiates⁹ e sapateiros. Esta seria a forma da elite provinciana de afastar os órfãos da criminalidade, de suas crianças e de dar-lhes instrução técnica. Nota-se aqui uma brutal diferença nos modelos de educação.

Para darmos sequência ao estudo da Tese Médica de Agenor Guimarães, especialmente no que tange aos termos “ensino e disciplina”, faz-se necessário ouvirmos Alfredo Veiga-Neto:

Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola “foi sendo concebida e montada como a grande - e (mais recentemente) a mais ampla e universal- máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar”, e assim, torná-los

⁸ A fonte é do Correio Paulistano do ano de 1855.

⁹ Dizia a esse respeito o Correio Paulistano de 06 de fevereiro de 1859: “Dos 27 educandos internos que existem no estabelecimento, (...) 09 tem mostrado tanta aptidão para o ofício de alfaiate que já podem costurar o vestuário para o uso dos educandos, sem dúvida sob a direção do mestre”.

dóceis”; além do mais, a escola e, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar ...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis. Foi a partir daí que se estabeleceu um tipo muito especial de sociedade, à qual Foucault adjetivou de disciplinar (2003, p. 84-85).

Veiga-Neto, ancorado em Foucault, apresenta-nos o poder disciplinar. Ele teria a incumbência de tornar os corpos dóceis por meio da subjetivação. Tanto a medicina quanto a escola teriam como formalismo e objetivo esta sociedade disciplinada. Como alerta Veiga-Neto, “a escola é diária e se estende ao longo de vários anos”. Então, o controle dos corpos de crianças e adolescentes se alongaria pelo tempo e se daria sem maiores dificuldades. Muitos destes preceitos estão contidos no trabalho de Agenor Guimarães como veremos.

Por consequência, a educação escolar nos meados dos oitocentos se dividiria entre escolas particulares, escolas públicas e internatos para órfãos. Aqui, as questões envolvendo classe social mostram-se tristes e evidentes. Mas havia ainda algo mais perverso. Existiriam, naquele contexto social, meninos e meninas que nem mesmo instruções técnicas receberiam: eram os “escravizados¹⁰”. Para estes, mesmo a questão disciplinar inexistiria, pois inconcebivelmente, - eram eles “corpos com donos”. Mas passemos adiante.

Adentrando no trabalho e compassando suas laudas, nota-se que Guimarães trataria em seu primeiro capítulo das *condições da educação* (p. 09). No subitem intitulado “temperamentos”, se destacam algumas palavras:

¹⁰ Segundo o advento da lei n. 1 de 1837 que dispunha sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro, especificamente em seu artigo 3º, eram proibidos de frequentar Escola Pública “Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos”. Já o Decreto 1.331 de 17 de fevereiro de 1854, deliberaria em seu artigo 69 que: “Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vacinados. § 3º Os escravos”.

O temperamento nervoso se manifesta desde a infância pela finura de cor da pele. A cabeça volumosa, a frente aberta, saliente e arredondada, maxilares estreitos, dentes alongados, um pescoço comprido, ossos desproporcionados (1858, p. 10).

Há algo de teoria Lombrosiana nas escritas de Guimarães, mesmo antes do teórico italiano formular a sua tese. Olhando a tanta distância, o seu exame sobre os temperamentos baseados em caracteres físicos nos causa espanto.

Adiante, em página 13, no tópico “hereditariedade”, - pode-se notar que a descendência -, aos olhos do autor, era tida como um veículo para diversificados males:

Uma das causas predisponentes de moléstias mais poderosa é sem dúvida a hereditariedade. Os filhos recebendo dos pais uma organização semelhante devem herdar igualmente a mesma aptidão para contrair as mesmas moléstias, assim como herdam traços do rosto, metal de voz, estatura, formas e caráter. Não há quase afecção mórbida que escape a esta questão de hereditariedade, assim pois o melhor horóscopo que se pode tirar de um menino é a sanidade de seus pais. Entretanto a educação pode oferecer alguns meios preservativos que forçoso é conhecer para saber combater.

Ora, muito embora desconheçamos as fontes de Guimarães, e conquanto o autor se refira em seus parágrafos às patologias fisiológicas como a ‘tuberculose’ e a ‘sífilis’, existem aqui pequenos traços da teoria de Morel¹¹. Ora, quando Guimarães apresenta a educação como medida terapêutica, referindo-se tanto aos cuidados com a higiene e saúde quanto a um restabelecimento do próprio caráter, ele enxerga na educação a panacéia curativa do corpo, da mente e dos costumes impuros. Afinal, no imaginário, não é cuidando da matriz que se evita a degenerescência da prole?

¹¹ MOREL, Benedict. -Augustin. *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine et les causes qui produisent ces variétés maladives*. Paris: Baillière, 1857.

Em páginas 16 e 17, Guimarães trata estritamente do casamento. Ali desaconselha enlaces entre doentes, entre pessoas mais velhas e entre aquelas com laço consanguíneo. A preocupação aqui, - como acima também foi -, é a saúde da prole, do futuro cidadão que necessitará crescer saudável e produtivo¹².

Em sequência, ocupa-se dos ambientes familiares e das escolas. Trata aqui dos ‘ares’ respiráveis, das ‘águas’ potáveis e das ‘localidades’ saudáveis (p. 17-22). E instrui:

Seria de suma importância a fundação de colégios dignos de confiança nas diferentes províncias para destarte atender-se as condições higiênicas convenientes, aos diversos temperamentos: para ao consanguíneo, ministrar-se um ar seco e doce; ao linfático, o ar vivo e frio das montanhas que estimularia seu apetite, daria energia a seus músculos e falo-ia procurar exercício (1858, p. 23).

E enfim, como se tornou praxe da ordem médica daquele período (FERREIRA, 2018), passa (aqui e mais adiante) a desaconselhar com vigor à prática do onanismo:

Com efeito é só por uma agitação muscular contínua que se pode combater eficazmente a predominância genital tão frequente nos nervosos; é só assim que se poderá obstar ao formidável vício do onanismo. O menino ágil e forte é raras vezes dado a este vício, enquanto que o indolente e fraco só por um milagre escapa a ele (1858, p. 24).

Agora já compassamos e passamos a analisar o segundo capítulo do trabalho denominado “Da Infância”. Da ponta de sua pena, - e fiel ao imaginário de sua época -, Guimarães passa a delimitar como ‘primeira infância’¹³ o fluxo temporal que se estende do nascimento até os sete anos

¹² “Os objetivos também eram explícitos. Pela pedagogia higiênica procurava-se atingir os adultos. O interesse pelas crianças era um passo na criação do adulto adequado à ordem médica” (COSTA, 1979, p.175).

¹³ Outras obras já tratavam das fases humanas. José Marianno de Amorim Carrão - por exemplo- em Tese Médica datada de 1848, baseando-se em Hallé, dividiria as etapas precisamente em 5 fases (p.03), porém sem maior aprofundamento aos temas aqui debatidos.

de idade (p. 25). Neste capítulo, inicialmente trataria o autor do ‘aparelho digestivo’. Deste átimo textual, destaca-se um desaconselhamento:

A mulher afetada de esgotamento, de fraqueza, de moléstias hereditárias [deve] abster-se de amamentar para interesse seu e de seu filho, porquanto o mesmo seio, que contém um princípio de vida, pode conter um germen de morte (1858, p. 28)¹⁴.

Em sequencia, o trabalho cuida das “funções respiratórias”; das “funções da pele”; das “funções dos órgãos motores” (aconselhando ginásticas); das “funções dos sentidos” (audição, visão, sono e vigilância).

A segunda infância desvela-se no terceiro capítulo. Usando das palavras do autor, ela se daria com a evolução dos dentes permanentes e inauguraria decisivamente “a idade da razão (p. 39)”. Neste capítulo, Guimarães trataria especialmente dos cuidados com a segunda dentição e com a alimentação. Dentre suas escritas, orienta que:

A educação atual deve ter em vistas a produção de homens sãos, ágeis, e elegantes e evitar um desenvolvimento do corpo a tal ponto exagerado, que ultrapasse as proporções compatíveis com a grande capacidade intelectual de que são em geral dotados os Brasileiros (p. 42).

Nota-se, mais uma vez, a medicina atuando em todos os aspectos da vida, moldando a produção dos homens por intermédio da educação.

Em sua sequência, o estudo médico apontava para o subitem ‘ginástica’. Segundo a receita daquela pesquisa, a ginástica agiria contra a fadiga, nutriria os ossos e os músculos e auxiliaria na correta curvatura da espinha. De resto, ainda se fazia necessário considerar que:

Uma circunstância convém apontar muito importante e que importa uma falta na educação: é não

¹⁴ A questão da amamentação teria se tornado constante na academia médica desde sua criação. Catorze anos antes da tese de Guimarães, José Augusto Cesar Nabuco de Araújo, com carga de discriminação racial, já pontuava que “O costume desgraçado de confiar os sagrados deveres da maternidade às mãos estranhas, máxime a escravas, deve ter sem dúvida concorrido para afrouxar a união das famílias (...). No nosso país, com dor de coração o diremos, bem poucas são as mães que amamentam os filhos (...). As nossas patricias da alta sociedade (...) não sentem a menor comoção quando entregam os filhinhos a uma escrava ignorante, e muitas vezes imunda (...)” (1844, p. 08).

exercitar um membro, deixando outros em inação, é não atrofiar um órgão em proveito de outros, pois que assim se romperia na máquina humana um equilíbrio muito precioso para se conservar ou para se estabelecer se não existir (1858, p. 44).

Seguindo pelas linhas das laudas, nota-se que novamente o trabalho passa a abordar o estudo ‘dos sentidos’, porém agora na ‘segunda infância’. ‘Visão’, ‘voz e palavra’, e ‘aparelho sexual’. Como não poderia deixar de ser, perquire-se aqui o controle da sexualidade. Neste sentido, voltam-se novamente os olhares para a prática do onanismo:

Contraí os meninos desta sorte o hábito do onanismo que se aumenta por muito tempo com os anos. Repugna narrar os horrores de uma tal corruptela e enumerar as práticas singulares inventadas para satisfazer este abominável vício. (...) É coisa notável e terrível o onanismo é contagioso, uma só ovelha leprosa basta para contaminar um rebanho inteiro (...). A julgar pela minha própria experiência em dez masturbadores em que a saúde se alterou imediata ou consecutivamente pode-se contar nove que se perderam no colégio ou em um internato. É justamente na segunda infância que a mais leve circunstância basta para despertar estes perigosos ardores (...) (1858, p. 46-47).

Este controle sexual também se faz presente no capítulo quarto, onde o objeto é a discussão da ‘adolescência’:

A castidade na adolescência é, com efeito, a verdadeira mãe da energia, e os amores prematuros são a origem de todas as fraquezas (1858, p. 53).

Na página 53, surge o tema ‘educação moral e intelectual’. Aponta Guimarães que o bom educador deve se servir de vocação, ter bondade de coração, firmeza de caráter, calma, paciência e certo grau de inteligência. E que, para uma boa direção de seu ofício, deve o educador servir-se dos préstimos da religião, pois “a religião e o temor de um Deus é a base de toda a moral” (p. 56). E realça:

Esforcem-se os pais e educadores para ensinar a seus filhos e educandos a amar a Deus e ao próximo;

ensinem-lhes com o exemplo a caridade e nossa sociedade bem depressa surgirá do deplorável estado de verdadeira corrupção em que a vemos jazer (1858, p. 57).

E finalmente, sobre os castigos físicos nas escolas e colégios, Guimarães os desaconselha, embora defenda a manutenção do uso da palmatória como medida de correção. E arremata:

Para falarmos em geral, devem ser os castigos apropriados ao gênero de faltas cometidas e também, de algum modo, ao caráter dos meninos, e ser rigorosamente baseados sobre o sentimento da equidade. Finalmente, força é persuadir aos meninos que seu mestre, seu melhor amigo, inflige um castigo não por prazer cruel nem com indiferença, mas a isto constrangido com sumo pesar ao qual residirá todavia para interesse deles se não se corrigirem (1858, p. 58).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Dicionário de Bernardo de Lima e Melo Bacellar publicado em 1783 viria a definir “infância” unicamente como a “idade até os 7 anos” (p. 410). Passados duzentos e trinta e sete anos daquela publicação pode-se dizer que esta conceituação, - por sofrer influências políticas, econômicas, históricas e sociais -, ganharia novas formas e novos contornos. A infância teria novos tempos sociais e se estenderia até a adolescência. Infância seria, portanto, uma construção social (GONÇALVES; NOGUEIRA, 2013).

A Tese de Agenor Augusto Ribeiro Guimarães já traria estes novos tempos sendo dilatados. A infância se subdividiria doravante em primeira e segunda. E para estes tempos sociais e para a criança que neles habitaria, novos cuidados e outros controles estavam sendo produzidos. E para essa produção de cuidados e de controles, a ordem médica e a instituição escolar se fariam essenciais. Guimarães, com sua tese, buscaria adentrar no seio familiar e nas dependências acadêmicas. E ali prescreveria, evangelizaria, orientaria, proporia, tentaria fazer surgir o que denominou

de “ciência da infância”¹⁵. A partir de seu trabalho, surgiriam outros. A criança e a infância jamais seriam vistas como antes foram porque seriam produzidas com outra roupagem. Algumas se adequariam perfeitamente ao estilo ‘médico escolar’, outras não. Na verdade, seja por sua raça, por sua classe social, ou por seu distinto modo de vida, algumas infâncias e algumas crianças jamais se enquadrariam àquele feito ou àquela moldura.

Mesmo assim, a cada dia, surgiriam (e surgem) outras infâncias:

Há que se indicar, há uma infância que surge, sempre há uma infância que surge mesmo quando nada aponta que seja possível brotar algo destes e de outros tempos sombrios. São as infâncias que estes tempos tentam matar (ABRAMOWICZ, 2018, p. 42).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Panorama atual da educação infantil, suas temáticas e políticas. In: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella. **Educação infantil: a luta pela infância**. Campinas: Papirus, 2018.

ALMEIDA GARRETT, João Batista da Silva Leitão de. **Lyrice de João Minimo**. Londres: Sustenance e Stretch, 1829.

ARAÚJO, José Augusto Cesar Nabuco de. **Algumas considerações acerca da utilidade do aleitamento materno e dos males provenientes deste grandioso dever**. Tese. Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1844.

AULETE, Francisco Júlio de Caudas. **Diccionario contemporaneo da lingua portugueza** [vol. 1]. Lisboa: Imprensa Nacional, 1881.

ASSIS, Ana Elisa S. Q.; FERREIRA, Emerson Benedito; TEBET, Gabriela G. C.; GUARNIERI, Rosana. As crianças, sua presença/ausência na legislação brasileira e a construção do direito à integridade física, à educação e à convivência familiar. In: PIRES, Antônio Cecílio Moreira (et al orgs.). **Estudos sobre a violência contra a criança e o adolescente**. São Paulo: Libro, 2016.

CARRÃO, José Marianno de Amorim. **Algumas considerações sobre o homem nas suas diferentes idades**. Tese. Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typographia do Archivo Medico Brasileiro, 1848.

¹⁵ “A concepção da criança como entidade físico-moral amorfa e da educação higiênica como instilação de hábitos repetia-se na totalidade dos estudos médicos sobre o tema. Era uma noção partilhada por todos os higienistas” (COSTA, 1979, p. 174).

CORREIO PAULISTANO. São Paulo, Sexta e Sábado, 23 e 24 de fevereiro de 1855, ano I, n. 197, p. 01.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo, Domingo, 06 de fevereiro de 1859. Ano V, n. 860, p. 01.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FARIA, Eduardo de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. O mais exacto e mais completo de todos os dicionários até hoje publicados. [Vol. 3]. 3. Ed. Lisboa: Typographia Lisbonense de José Carlos D'Aguiar Vianna, 1852.

FERREIRA, Emerson Benedito. A polícia dos costumes: medicina, higienismo e controle da sexualidade infantil no quarto final do século XIX. **Mneme - Revista de Humanidades**, v. 18, n. 40, p. 73-90, 15 abr. 2018.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. A concepção de infância em uma perspectiva de construção social. In: VEIGA-NETO, Alfredo José da (*et al.* – orgs.). **Infância(s), educação e governo**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2013.

GUIMARÃES, Antenor Augusto Ribeiro. Dissertação Sobre Hygiene nos Collegios: esboço das regras principaes, tendentes a conservação da saúde, e ao desenvolvimento das forças physicas e intellectuaes segundo as quaes se devem reger os nossos Collegios. Tese. Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typographia Imparcial De J. M. Nunes Garcia, 1858.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fio e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996.

LIMA, Bernardo de; BACELLAR, Melo. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Lisboa, Offic. De José de Aquino Bulhoes, 1783.

RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VEIGA-NETO, Alfredo José. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, Fr. Domingos. **Grande Dicionário Português ou Thesouro da Língua Portuguesa**. [Segundo Volume]. Porto: Casa dos Editores Ernesto Chardron e Bartholomeu H. De Moares, 1873 (a).

VIEIRA, Fr. Domingos. **Grande Dicionário Português ou Thesouro da Língua Portuguesa**. [Terceiro Volume]. Porto: Casa dos Editores Ernesto Chardron e Bartholomeu H. De Moares, 1873 (b).

Nota: versão deste capítulo foi apresentada (com resumo publicado) na II Jornada História da infância, juventude e família - (PPGE-FRUG / 2020).

EDUCAÇÃO E INFÂNCIA (IN)SENSÍVEL NA AMAZÔNIA DO SÉC. XX: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DO AMOR E DAS PAIXÕES EM “MARIA DAGMAR” (1950)

Leomax Cardoso Machado¹⁶

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge com as indagações de uma arte estética, literária e educacional que chega para sensibilizar o olhar e o enxergar sobre uma educação na/da infância (in)sensível no romance *Maria Dagmar* (1950), do escritor Bruno de Menezes (1893-1963)¹⁷, sob a análise dos aspectos de uma Educação do amor e das paixões da protagonista Dagmar no universo Amazônico do séc. XX. Educação e infância silenciada pelo tempo, ignoradas em espaços vividos sobre o cortejo dos interesses socioculturais e capitalistas de uma sociedade fadada ao fracasso e, em constantes “crises” de humanidade, problemática socioculturais, conflitos e crises de consciência, formação, educação, saberes e (des) informação, passam a serem abordadas sobre um tom de exploração pelo poder do capital frente as miserável mão de obra humana.

São reflexões desse contexto e seus horizontes de leituras que nos levam as fronteiras subalternizadas das imagens de um universo amazônico descrito, cantado, verossímil, denunciado sobre as vozes poéticas e metafóricas da protagonista Dagmar no romance ficcional de Bruno de Menezes. Um escritor engajado e subversivo sobre as problemáticas de seu tempo, tece em sua estética literária a força da expressão dos homens e mulheres na/da Amazônia. Um estilo neomodernista, realista,

¹⁶ Doutorando em Educação (PPGED-UFGA/2020-2024). Mestrado em Educação (UEPA-2017). Graduação em Letras- Língua Portuguesa (UFGA-2013). E-mail: leomaxmachado@gmail.com

¹⁷ É o poeta da negritude amazônica, nascido em Belém, 21/03/1893 – falecido em Manaus, 02/07/1963, foi animador do grupo literário Vândalos do Apocalipse (depois Grupo do Peixe Frito e Academia do Peixe Frito), anarquista, modernista, pioneiro da economia solidária (cooperativismo) na Amazônia. Nos deixou o legado de sua intelectualidade em diferentes gêneros literários, mas neste trabalho as abordagens voltam-se à ficção romanesca *Maria Dagmar* (Novela-1950).

de uma ficção romanesca com inspirações ideológicas compartilhadas por grupos de intelectuais escritores nos quais, fez parte como fundador do *Grupo dos Novos* (1946-1951)¹⁸ e os *Guardiões do Apocalipse* ou *Academia do Peixe Frito* (1930-1940)¹⁹. Essas manifestações de um estilo inconfundível, definido como “estilo novo”, passaram a circular e se manifestar em jornais, revistas, academias, cafés, considerados como espaços de vozes e encontro da boemia intelectual de uma Belém da “*Belle Époque*”.

Os intelectuais sobre uma ironia sutil, fina e denunciativa, teciam críticas ao grupos de poder e alertava seu povo a partir da *Aristocracia dos Pés no Chão*²⁰, a *febre do lucro fácil*²¹, a *fase rútila*²² e a *Crise do Ouro Negro*²³ subversivos da arte-literária e de uma educação (in)sensível frente ao universo amazônico. Ao se manifestarem em busca de uma descentralização dos espaços do poder artísticos, literários, educacionais na Amazônia passam a enfrentar o que chamamos de “rupturas dos clássicos” centrados apenas no triangular de acontecimentos literários, canônicos e nacionais de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

Esta geração, não estaria alheia às discussões a níveis nacionais, está além das discussões universais, de fato, Bruno de Menezes e seus

¹⁸ “[...] De Belém o chamado “Grupo dos Novos” se consolidava com os nomes de Alonso Rocha, Benedito Nunes, Cauby Cruz, Floriano Jaime, Jurandyr Bezerra, Haroldo Maranhão, Mário Faustino, Maurício Rodrigues, Marx Martins [...]” grupo seletivo de 1940 no Pará (COELHO, 2005, p. 15)

¹⁹ Era “constituída de rapazes paupérrimos que faziam heroicamente literatura lutando com todas as dificuldades econômicas possíveis” (COELHO, 2005, p. 49)

²⁰ É uma ironia que os grandes autores como Bruno de Menezes e Dalcídio Jurandir usa para criticar as fases de decadência no Pará, sob o puro saudosismo de uma gente que perdeu seus capitais e viviam as minguas na Amazônia. (Grifo do autor)

²¹ Com o “bom da borracha”, muitos grupos de famílias na capital Belém-PA esbanjavam suas riquezas que o calor de um dia não durou muito tempo com a crise do látex na Amazônia. causou aceleração dos problemas econômicos, crise e decadência da capital Belém do Pará. (COELHO, 2005, p. 29).

²² Considerada como expressão da estética literária paraense que antecipava em todo o país o seu apoio pela implantação de um sistema republicano como forma de governo, defendia a abolição da escravatura e a liberdade que entrava em conflito com os senhores de escravos no para. (COELHO, 2005, p. 32)

²³ Crise da borracha, crise de epidemias tropicais e a crise de trabalhadores, greves, revoltas sociais e outras formas de desordem motivada pela falta de capital que desestruturou grandes impérios, famílias, comércios, empresas e o próprio estado. (COELHO, 2005, p. 29)

colegas, foram e se tornaram as vozes de um movimento de resistência, de um “estilo novo”. E sobre esse levante do modernismo paraense que a expressão de arte-literária e de estética local passaram a coexistir e influenciar as produções de diferentes gêneros literários ao norte do Brasil. O romance “Maria Dagmar (1950)” é a representação simbólica de uma fase de “estilo novo”, de uma estética-literária que denuncia, anuncia e questiona as realidades sobre as vozes renitentes de um movimento moderno, de gênero e tem em sua protagonista-Dagmar como base à frente dessa realidade, em seus distintos espaços e tempos ao norte de nosso país como símbolo de resistência de um estilo de arte-estética-literária.

A novela-Maria Dagmar (1950)²⁴, volta-se também para a miséria, citadina e para a queda gradativa provocada pela prostituição, exploração do ser mulher na Amazônia, seria uma espécie de metáfora da arte-nova, sobre o uso de abordagens de novos gêneros em resistência, em conflitos de consciência e em desordem com a realidade que lhes (des)constrói para (re)construir-se novamente, como uma nova mentalidade sensível de (re)descoberta dos “universos” do eu, outro na Amazônia. Talvez não seja inconveniente esclarecermos que a obra Maria Dagmar (1950)²⁵, foi escrita para a revista “Belém Nova²⁶”, onde teve publicidade, nas edições dos números 9, 10 e 11, de janeiro a março de 1924. E Bruno de Menezes, “soube como poucos denunciar: injustiças sociais, prostituição, pobreza, sofrimento, miséria humana, migrações humanas” (MENEZES, 1993, p. 7).

²⁴ Novela que narra fatos reais sobre o arrombo da mocidade, da miséria, situação da mulher, reclama, denuncia um renascimento do pensamento para época, novo olhar sobre a realidade das expressões do estilo, a velocidade da trama e a sutil mensagem educativa que encerra sobre o símbolo mesclado do realismo na observação da arte e os velhos problemas que atravessam séculos. É a representação de uma nova geração metaforizada pelos gêneros, grupos vulneráveis, jogo realista das paisagens humanas e suas atrocidades, infância, dores, perdas, alegrias e tristezas um mundo, mulher, realidade existencial da humanidade, criatura de símbolo criadas pela protagonista-Dagmar.

²⁵ MENEZES (1993).

²⁶ Revista paraense, fundada em 1923, abordando as manifestações artísticas regionais e circulou de 15 de setembro de 1923 até 15 de abril de 1929.

Neste sentido, a escolha pelo gênero romance, fez surgir a seguinte pergunta: Como a arte-literária ficcional de Bruno de Menezes do séc. XX contribui para um (re)leitura de uma educação (in)sensível na Amazônia do séc. XX e XXI? Com o objetivo de investigar e perceber como a educação do (in)sensível se apresenta sobre o recorte da obra Maria Dagmar ([1950], 1993) a partir do despertar de uma educação do amor e das “paixões”, da protagonista Dagmar. As acentuadas problemáticas se intensificam, a parti de algumas indagações, tais como: Como o desejo de amar de Dagmar lhe forma, educa e transforma? O desejo de encontrar o amor causam-lhes decepções, dores, perdas e muitas paixões passageiras? Como perceber essa sensível manifestação dos desejos e paixões da infância à adolescência em Dagmar? Os espaços, os tempos narrados e vividos na infância é a representação das “faces de educação” em Dagmar? Como perceber na educação do amor e das paixões o pano de fundo de uma educação da infância na Amazônia? A educação do amor e das paixões em Dagmar educa, forma e nos transforma? A educação e a infância descritas na novela-Maria Dagmar (1950) serve de provocações para (re)vermos os tipos de faces (in)visíveis e (in)sensíveis de educação em crise em nossa contemporaneidade?

Nossas indagações e manifestações de análise segue a compreensão de uma educação sensível, que só se torna legítimo, quando os campos de conhecimentos se abrem para a reflexão, diálogos, saberes e trocas de experiências frente a uma interdisciplinaridade dos campos de conhecimento que envolvam as interfaces da literatura, educação sobre a ótica de Menezes ([1950], 1993), Freire (1987-1989-1995-1999), Staroski (2015), Maturana (1998, 2002) ao alçar voos em busca de percebermos o (in)sensível de uma educação que pulsa no romance aqui estudado.

Não poderíamos deixar de indicar os caminhos perseguidos sobre a metodologia de uma pesquisa, nos quais, optamos por caminhar, sob o *Método Dialético* ao entender de Lüdke (1986, p.15) ao considerar que o “pesquisador desenvolve a sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta”. As percepções de Marconi e Laka-

tos (2009, p. 46)²⁷ ao definir que o método “é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais [nos quais], com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo [por entendermos como] – conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando-o os caminhos a serem seguidos, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Os instrumentos de coletas das informações se caracterizam por meio de uma pesquisa documental, a partir de um levantamento de documentos técnicos-científicos disponibilizados por meio de materiais que servem como documento físico ou digitais, de caráter bibliográfico²⁸. Para Lüdke e André (1986: 38)²⁹ a “pesquisa documental ainda é pouco explorada pelos trabalhos de pesquisa” ao entender que tanto a pesquisa documental, quanto as coletas dos dados, *são tidas como* bases de observações direta do próprio observador de modo qualitativo, definindo-se como sujeito da pesquisa à protagonista-Dagmar, sobre o universo da pesquisa centrado na novela Maria Dagmar (1950).

Portanto, o presente capítulo se encontra definidos sobre um tópico de entrada que definimos como a “As interfaces da Educação do amor e das paixões em Dagmar” que ganham corpo em busca de explicarmos e respondermos as existenciais de uma educação do amor e das paixões em Dagmar, sobre a força de uma educação (in)visíveis e (in)sensíveis na Amazônia do séc. XX.

AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO DO AMOR E DAS PAIXÕES EM DAGMAR

O ponto de partida para início de conversa, temos que compreender que em nosso país a educação está em crise e como ponto chave dessa abordagem as relações conflituosas de poder entre as classes opressoras e oprimidas ganham destaque, nos quais, a educação e amor são celebrados por Freire (1989) em sua obra “A importância do ato de ler” ao afirmar que a liberdade e contra qualquer tipo de domesticação,

²⁷ Sob a leitura do livro de LAKATOS e MARCONI (2009)

²⁸ É uma pesquisa elaborada a partir de material já publicado que serve de fontes de pesquisa, tais como: livros, artigos, periódicos e materiais disponibilizados via Internet.

²⁹ LÜDKE e ANDRE (1986).

proclamando-o a sua vertente de educação sobre “[...] um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate” (FREIRE, 1989, p. 96). Faz uma análise da realidade da educação em nosso país e no mundo que de modo universal, afirma que a educação “[...] não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (idem).

Sobre essa leitura, provocativa de uma educação transformadora em diversas formas de representações é que a educação do amor e das paixões pode ser percebida sobre o romance de Bruno de Menezes ao versar sobre um olhar acurado da realidade e uma perene investigação sob a descritiva narrativa de sua protagonista-Dagmar, sobre uma velha problemática social da humanidade à Educação. A luz de uma nova ótica de expressão estética, a arte da ficção tece sobre a saga da protagonista uma educação do amor e das paixões sobre a égide de uma “[...] mulher que vem ao mundo para atrair, entontecer, cumprir os determinismos de sua sorte”. (MENEZES, 1993, p. 39).

Para Starosky (2015) sobre as representações das “multifaces do amor e educação” há legitima nosso ato de pensar a partir de algumas sugestões sobre as vertentes inseridas aos tipos de educação existentes em Dagmar, definidas como: Ed. da Natureza; Ed. Religiosa; Ed. da Amizade; Ed. da Afeição; Ed. da Caridade; Ed. da Bondade, Ed. humana, nos quais, serão definias sobre os fragmentos a seguir como Educação do Amor e das Paixões em Dagmar. Sobre a *Educação do Amor*, em Dagmar “[...] Desde virgem e púbere, em maravilhosa eclosão feminina, ostentando proeminências de ancas arqueadas, em vigorosos movimentos cadenciados” (MENEZES, 1993, p. 39). São ditos como educação do amor e educação da natureza, metaforizadas pela “eclosão feminina”. Neste sentido, a educação por sua natureza “é toda satisfação, natural ou fingida, quando escuta os passos fortes, do homem esperado, entrando os batentes da casa amiga e próspera”. (MENEZES, 1993, p. 45). Starosky indaga que “A Educação do amor” é:

[...] O mestre que ama e deseja ensinar o amor deve perguntar com bom humor e frequentemente ao seu aluno: “Que tempo é “amar sem ser amado? Passado? Presente? Futuro?” E responder-lhe, com

convicção, de que: “Amar sem ser amado, como ensina a nossa gramática, não é nenhum tempo verbal, porque... amar sem ser amado é tempo perdido”! (STAROSKY, 2015, p. 201)

Esse tempo de amar em Dagmar se configura no tempo, espaços entre o passado rememorado, o presente angustiante do encontrar as paixões que não alcançam o amor e o futuro de um dia encontra-lhes o seu amor para compartilhar e realizar os seus sonhos e desejos no/do amor. Para Starosky (2015) a educação é um reflexo da natureza humana, entendido como:

O amor tem uma natureza distinta da bondade e da felicidade. A bondade que tudo tolera e a felicidade que tudo deseja, não toleram nem desejam o sofrimento do ser amado e, por isso mesmo, estão, nesse aspecto, de certa maneira, no polo oposto do amor. Porém, o amor, pela sua própria natureza, exige o aperfeiçoamento do ser amado. Ninguém dirá a seu filho ou ao seu aluno: “Amo meu filho/aluno, mas não me importa quão corrupto ele seja, contanto que se divirta”! (STAROSKY, 2015, p. 154)

Em Dagmar a passagem ininterrupta do tempo segue “em devaneio de moçoila romântica, sonha pertencer a alguém, digno e viril, que ame além da vida e fique o único, o senhor, o donatário de seu corpo e de sua alma” entoando uma educação da natureza quase de escrava do sentimento que a corteja como desejo natural. Sobre essa relação, Dagmar “[...] não passa sem os seus namoricos ingênuos, com rapazolas imberbes, respondendo missivas amorudas e enfebrecidas com trechos pastichados do “Conselho dos Amantes””. (MENEZES, 1993, p. 39)

Por sua vez, sobre a “deflagração dos explosivos sentimentais crepita em voragem de chamas, e Dagmar se vê envolvida nos vórtices de fogo e fumo de uma paixão instável e calculada”. (MENEZES, 1993, p. 41) aos passos de um amor insaciável de controlar seus domínios sobre a razão e a pungência de seu sentimento o faz embebedar-se de forma significativa uma educação dos descontroles entre passos de uma *Educação da Religião* e caridade sensíveis aos olhos desatentos.

Os fatos existenciais fundamentais revelam que desejar ser amado não só é legítimo como também totalmente necessário e que, num sentido ainda mais profundo, que só podemos amar por termos sido amados antes. Que o caráter multifacetado do amor, de uma graduação ordenada do amor humano e daquela atitude interior que sempre reaparece em todas as formas de amor: “É bom que você exista!” é uma forma de repetição, de reprodução do ato criador divino, a força pela qual todo o existente no mundo não só existe, mas também é, ao mesmo tempo, algo bom, isto é, algo digno de ser amado. (STAROSKY, 2015, p. 99)

Aos passos de uma paixão e um amor que lhe ensinará e construirá sua inconstante magoas “[...] não casara, que seu sonho seria amar a alguém, mesmo pobre, mas seu, pelo menos com a benção do Padre [...] não tivera a dita de ser esposa, pois terminara amasia, se àquela ligação podia se dar este caracter”. (MENEZES, 1993, p. 43). Para Freire (1989) a “pedagogia do amor” tem um caráter do cuidar da pessoa na sua totalidade e na sua integralidade, para tanto essa afirmação pode conter significados ainda mais profundo. Starosky (2015) declara:

A marca do amor Amizade não está no fato de se prestar um favor na hora da necessidade (pois naturalmente se presta), mas que, uma vez prestado o favor, ele não faça a menor diferença. O tempo passado com o amigo não é aquele que se passa perguntando ou tratando de negócios, mas em que se está ombro a ombro, compartilhando visões de mundo, olhando, lado a lado, na mesma direção. (STAROSKY, 2015, p. 167)

Educa-se sobre as marcas do amor-amizade ou da *Educação da Amizade* que nos forma, nem sempre conveniente sobre o sentimento e as distintas visões estereotipadas de mundo ocorrem com certa frequência, mas o amor-Amizade em “Dagmar observa-o silenciosa, entregando-se sem entusiasmos, quando êle a procura para fazer o amor. Seu coração não lhe mentia, seus pressentimentos cada vez mais se comprovam”. (MENEZES, 1993, p. 53). O amor-amizade metaforizada pelo envolver-se como prática de sobrevivência humana, sobre uma amor-amizade

a educação lhe acalenta o espírito e ameniza a carne, lhe ensina e o transforma sobre uma absoluta educação na trágica situação em que se encontra. Freire (1987) ao definir que:

O grande problema está em como os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer com opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização. (FREIRE, 1987, p. 32)

Freire (1987) afirma que dentro de cada pessoa oprimida, existe um opressor que se constrói pela existência de uma consciência existente de um opressor. Dagmar vive uma situação opressiva pelo amor que lhe causa dor, decepção e domina sobre um sonho que não condiz com a realidade e lhe escraviza no tempo até sua velhice. Por “comunhão”, em contato ou desafeto no mundo, essa educação vivenciada ao extremo, lhe educa, o transforma, (re)constrói o passado frente ao presente em suas ações, escolhas, práticas, amorosas, dores do “eu-interior” que lhes transformam diariamente no correr da trama romanesca. Starosky, (2015) define que amor no mundo ou *Educação da Afeição*:

[...] é o menos parcial dos amores. Não tem muito a oferecer, mas quase todos podem ser objeto de Afeição – os feios, os estúpidos e mesmo os irritantes. Não exige adequação aparente entre os seus integrantes. A Afeição ignora qualquer tipo de barreira, como idade, sexo, classe ou nível sociocultural. Une pessoas incomuns. (STAROSKY, 2015, p. 159)

Deste modo, essa união de pessoas incomuns para Dagmar é vista como uma educação da afeição, ao passar a ser “conhecia, detalhada-

mente, o estofo moral de seu amante, mas evitava alertá-lo, temendo perde-lo e mesmo porque sabia ser inútil reclamar uma fidelidade ridícula”. (MENEZES, 1993, p. 55) sobre um amor afeição que vai contra todas as regras morais, éticas e de etiquetas sociais. É evidente ressaltar “[...] toda prática educacional implica uma postura teórica por parte do educador. E essa postura teórica implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – uma interpretação de mundo e do homem. (FREIRE, 1989, p. 17) Por entendermos essas manifestações formativas e interpretativas do ver, estar e do transformar o mundo(os) que vale, apenas descrevermos “os mundos” narrado por Dagmar, sobre os universos de uma educação e infância na Amazônia.

Frente a essa educação sensível de puro orgulho de Dagmar, resulta em uma educação de afeição, citemos a seguir uma passagem dessa trama:

[...] abroquelada num orgulho de destemida, Dagmar não tem um gesto sequer, que traria o seu desespero, uma palavra de reproche ao posicionamento do homem. [...] que terrível lição lhe davam. Seria que o desalmado não se lembrava de nada, dos momentos em que lhe dizia tantos madrigais, em que jurava viverem eternamente juntos? (MENEZES, 1993, p. 57)

Esta terrível lição ou educação, tipos de educação lhe transforma, forma e educa para a vida. É sobre esse contexto e suas práticas libertadoras, que emergem a pedagogia do amor e das paixões que se chega ao amor-caridade ou *Educação da Caridade*. Para Starosky, (2015) ao define que chegamos ao maior e mais esplendoroso dos amores:

O amor Caridade (do grego ágape; do latim caritas). De certa forma já tratou-se dele no início deste capítulo. Porém, agora o abordaremos confrontando-o com os amores naturais – a Afeição, a Amizade e Eros. Nossos amores sempre serão meras analogias (mesmo que sombrios) do Amor Absoluto, do inventor de todos os amores. (STAROSKY, 2015, p. 175-176)

O amor-caridade é por sua complexidade de relações são os tipos de atitudes de bondade, sonhos, desejos de mudanças ou realizações que se manifestam por vontade própria frente às distintas realidades que as comovem e alimentam alma. Essa *Educação da Bondade* é para Staroski (2015) visto como:

[...] bondade no amor, mas amor e bondade não são confinantes, e quando a bondade (no sentido dado acima) é separada dos demais elementos do Amor, ela envolve uma certa indiferença fundamental ao seu objeto, e até mesmo algo semelhante ao desprezo em relação a ele. A bondade consente com facilidade na remoção do seu objeto – temos todos encontrado indivíduos cuja bondade para com os animais constantemente os leva a matá-los a fim de que não sofram. A bondade desse tipo não se preocupa com o fato de o seu objeto tomar-se bom ou mau, desde que escape ao sofrimento. ... (STAROSKY, 2015, p. 175-153)

Entre a bondade do pensar, imaginar e sonhar em Dagmar à formação que carrega como ingênua da infância até a vida adulta frente a realidade de um amor de bondade, Dagmar sonha em partilhar o seu lindo e forte amor por alguém que à ame e possa partilhar o mesmo sentimento. Desse partilhar em Dagmar, se depara por um amor da vida, definidos por Staroski (2015) como:

Numa sociedade altamente sexualizada a ampla força do amor para todo o corpo, para toda a vida não é mais transparente. Já a expressão “cópula” soa como uma mecânica das partes do corpo. Mas amor é mais do que o encontro de corpos. Com essa força mais do que biológica não se estabelece de nenhum modo a importância de um amor “incorpóreo”. (STAROSKY, 2015, p. 175-185)

Dessa forma, os alcances sensíveis na visão de Maturana (1998) sobre a “Biologia do amor” é uma “[...] emoção que constitui o espaço de ações em que se estabelece o modo de viver hominídeo, a emoção central na história evolutiva que nos dá origem” (MATURANA, 1998, p. 97). O referido autor acrescenta também que:

O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de uma biologia do conhecer [...]...modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto. Num sentido estrito, nós, seres humanos, nos originamos no amor e somos dependentes dele. Na vida humana, a maior parte do sofrimento vem da negação do amor: nós, seres humanos, somos filhos do amor (MATURANA, 1998, p. 25).

É por meio desse reconhecimento e aceitação do outro nos faz compreendermos sobre a trama de Dagmar, as suas indagações do amor como emoção central que lhe leva “então, - considera[r] – o paraíso florente do amor cifra-se nesse contato breves, na paixão momentânea, em delirantes aplastias, procurando o homem a mulher para um fim que lhe seria de arrependimento e até de nojo?” (MENEZES, 1993, p. 60). Ao “considera que o amor é a emoção primordial da vida que funda o social, visto que estabelece a aceitação do outro, o seu reconhecimento como existência legítima” (MATURANA, 1998, p.98). São exemplos expressivos que poderemos considerar como fictos e factos voltados ao amor e aos delírios de Dagmar ao “[...] mostrar [os] penhõres de alma sucumbida” (MENEZES, 1993, p. 69). Em Maturana (2002, p. 22) “Esta emoção é o amor. O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro da/na convivência.

Ao percebemos que “Dagmar já não se demora tanto ao espelho [e] compreende que não atrai mais ninguém para o amor eterno e digno. [percebemos que é] Inútil o artifício de suas maneiras, a mascarada de sua fisionomia, embora seu corpo ainda não seja para desprezar”. (MENEZES, 1993, p. 85) o tempo, o desgaste a alma, os sonhos não realizados, mas, bem definidos no plano da lembrança deixa Dagmar

na recordação de suas memórias de um tempo psicológico. Esse psicologismo é estabelecido por Maturana (2002) como:

A autoconsciência não está no cérebro — ela pertence ao espaço relacional que se constitui na linguagem. A operação que dá origem à autoconsciência está relacionada com a reflexão na distinção do que distingue, que se faz possível no domínio das coordenações de ações no momento em que há linguagem. Então, a autoconsciência surge quando o observador constitui a auto-observação como uma entidade, ao distinguir a distinção da distinção no linguajar. (MATURANA, 2002, p. 28)

Portanto, sobre essas investigações tecidas sobre o romance-novela Maria Dagmar (1950) sobre a educação do amor e das paixões, pela protagonista Dagmar, o que fica é os tipos de educação e infância reavivada pelo campo da memória sobre as suas significativas lembranças de infância. Essa *Educação Humana*, que se humaniza à alma e acalenta suas dores, decepções em Dagmar. Por fim, Dagmar, deixa-nos embebedar por uma “razão” de uma educação humana do amor e das paixões lhe consumira entre desejos, ódios, medos, perdas e sonhos, sobre as vertigens de uma realidade posta cheque sobre o fragmento a seguir:

Dagmar se lembra das ladainhas em que dansaram e o namorado a alcançara com força, num canto da sala, a ponto dela sentir a rigidez dos seios comprimidos junto a seu peito, ela tivera um rubor súbito. Revê as ocasiões felizes em que voltava desses folgedos, com irmã e outras moças, ela “colada” com êle, um tanto excitada pelas palavras quentes que êle lhe soprava ao ouvido, acariciando-lhe as mãos e os braços, num convite intencional para o amor, que ele não sabia relamente onde começava. (MENEZES, 1993, p. 62)

[...]

A sua arte sutil de conquistar se comprazia em escarvaz a lama, desce aos abismo do ser, ao recesso do coração, provocar a sensibilidade, para depois,

com a continuidade, tripudiar sobre a prêsa, como um abutre carnívoro. (MENEZES, 1993, p. 63)

Portanto, se compreende as manifestações do amor e as paixões em Dagmar a partir de uma educação do (in)sensível do amor e das paixões, desejados, sonhados e não realizados pela protagonista. Essa busca pelo amor de infância atravessam uma vida sobre as [...] lascívias abomináveis, seduzidas pelo amor, vendem o amor, sofrem pelo amor e morrem esquecidas pelo amor [...] (MENEZES, 1993, p. 87). Essa infeliz Dagmar, [...] não é casada, não é viúva, nem amásia de ninguém [...] (MENEZES, 1993, p. 83) a pergunta que fica é [...] por onde andariam os dois homens, que, cada qual a seu modo, a fizeram radiante e desventurada? (MENEZES, 1993, p. 87) Por quem ela sentira amor? Por que fugia assim, na hora definitiva do amor? (MENEZES, 1993, p. 71). Em Dagmar esse amor educa, forma e transforma a sua vida.

CONSIDERAÇÕES

É válido ressaltar que as contribuições dos teóricos sobre este trabalho foram essenciais em busca de investigarmos e respondermos nossas indagações encontradas na ficção de Bruno de Menezes, as faces de uma arte-estética sutil e ao mesmo tempo do caos das realidades vividas por sua gente. Em sua novela-Maria Dagmar (1950), o cortejo de olhar realista, irônico e denunciativo das problemáticas sociais, valores éticos, morais, imaginários são o levante de uma identidade simbólica e imaginário linguístico que atrai os leitores e conduz a conhecer-lhes à realidade do universo amazônico.

Entendermos que por meio da literatura poderemos refletir, conscientizar, politizar, questionar, denunciar e transformar a vida e a realidade de diferentes pessoas que entram em contato com a arte-literária de Bruno de Menezes. Esse é o papel da arte-literária e o nosso campo de fala. Ao compreendermos que em Dagmar o amor, os desejos, as paixões, a carne em sepultamentos sexual, causa-lhes os afagos da alma sobre uma realidade não vivida, apenas sonhada na infância, idealizada na mocidade e destruída enquanto mulher adulta ao sopro tempo. Uma infância e uma educação que denuncia os tipos de violações

direitos e as barbáries do ser mulher no interior do universo amazônico, do ser mulher no Brasil, do ser mulher no séc. XX.

Aos olhos clínicos etnográficos de Bruno de Menezes ao existir amazônico é, que a expressão das multifaces da educação do amor faz sentido neste trabalho ao julgamos ser essenciais na busca de (des)familiarizar-se à partir de uma visão (in)sensíveis de uma Educação da Natureza, Religiosa, de Amizade, Afeição, Caridade, Bondade, humanidade, de uma educação do amor e das paixões. Enfim, buscou-se responder o que se pretendia, longe de esgotar os horizontes de leituras e as possibilidades que a ficção-novela-Maria Dagmar (1950) desnudam no universo amazônico, da educação e a infância em Dagmar. Por fim, fica a sugestão para outros pesquisadores(as), leitores(as) a possibilidade de lerem, conhecerem e se apaixonarem, não só, pela força estética da arte-literária, como também, as forças subversivas, imagéticas, denunciativas, imaginárias, socioculturais, ideológicas, educativas e de resistência que carrega as obras de Bruno de Menezes sobre as interfaces da Educação do amor e das paixões em Dagmar no século XX.

REFERÊNCIAS

COELHO, Marilene Oliveira. O grupo dos novos (1946-1952): memórias literárias de Belém do Pará / - Belém: EDUFPA: UNAMAZ: 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam / Paulo Freire São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

FREIRE, P. *À Sombra desta Mangueira*. 2ª ed. São Paulo: Olho d'água. (1995).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atl MINAYO, Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 28.ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação*: abordagem qualitativa. Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986 (Temas básico de educação e ensino).

MENEZES, Bruno de. **Obras completas de Bruno de Menezes**. Belém: Secretaria Estadual de Cultura; Conselho Estadual de Cultura, 1993, v. 2, Folclore. (Lendo o Para, 14).

----- Bruno de. **Maria Dagmar** –(Novela)-Edições Getúlio Costa, Rio de Janeiro. 1950

MATURANA, H. R. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política** / Humberto Maturana; tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, [1998]. 2002– 3ª reimpressão. p. 98

STAROSKY, Enio. **Amor e educação** em C.S. Lewis e Josef Pieper. Enio Starosky: São Paulo: Factash Editora, 2015.

O BRINCAR LIVRE É PEDAGÓGICO?³⁰

Vânia Aparecida de Lima Borges Kirchheim³¹

O presente capítulo traz um aprofundamento reflexivo sobre pesquisa de trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia, realizada com educadoras sobre o tema “Rotinas na Educação Infantil”, no qual, a partir das análises das conversas geradas através da técnica de Grupo Focal, organizou-se, como uma das categorias de análise: “O brincar livre é pedagógico?”, sendo então sentida a necessidade de se retomar e (re)discutir, com a intenção de enriquecer e contribuir ainda mais com as reflexões sobre o brincar livre na Educação Infantil.

O que podemos entender por Educação Infantil? Uma preparação para uma próxima etapa, apenas? Ou um momento que também deve ser sensivelmente visto, percebido, (re)pensado, (re)planejado pelas pessoas envolvidas?

Esses questionamentos não estão aqui com a intenção de se ter respostas prontas, mas com a pretensão de problematizar como o brincar está sendo visto e pensado por educadoras envolvidas neste segmento juntamente com referenciais teóricos para se refletir e pensar sobre o lúdico na Educação Infantil. A escola de Educação Infantil, muitas vezes, é pensada como uma escola boa quando “ensina” às crianças a produzirem e reproduzirem atividades em folhas, a preencherem atividades de livros e apostilas.

O tempo deve ser “bem aproveitado”, as crianças precisam ocupar este “tempo” na escola com atividades escolarizantes. Mas, apesar de urgente repensar sobre como essas práticas escolarizantes acontecem, neste momento se questiona: e o “brincar”, onde fica? Qual o tempo “reservado” para o brincar? Como o brincar é interpretado pelos profissionais envolvidos no cotidiano da Educação Infantil?

³⁰ Título de categoria de análise de trabalho de conclusão de curso no qual se intitula: “Rotinas na Educação Infantil: olhares de educadoras sobre este contexto pedagógico.

³¹ Especialização em Educação Infantil (UNISINOS). vaniakirchheim4@gmail.com.

Para Dornelles (2001, p. 107) “[...] Muitas vezes damos lugar em nossas salas de aula apenas para o controle, a privação, a punição, a vigilância, o governo de si e do outro.” Falar sobre o brincar na Educação Infantil nos tempos atuais nunca foi tão fundamental e crucial, pois apesar de ser direito da criança afirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, é preocupante o cenário que está se visualizando nos atuais contextos de vida coletiva.

Pela urgência sentida neste aspecto se faz essencial retomar a discussão da importância do brincar, visto que é através desta ação que a criança apreende o mundo que a rodeia, compreendendo, criando e respeitando regras, socializando-se, experimentando sensações, criando e recriando culturas, e projetando a si própria através das ações lúdicas.

O brincar é ação, é fazer, é convite, é aprendizagem, nenhuma criança brinca se não estiver realmente envolvida em enredos simbólicos. Brincar para a criança é coisa séria e também algo natural. Assim sendo, o brincar deve ser encarado pelas creches e pré-escolas, como momentos fundamentais para o desenvolvimento infantil. Neste sentido, o referente trabalho tem a intenção de trazer olhares de educadoras e reflexões sobre esse aspecto. A seguir, tem-se um aprofundamento teórico sobre esta temática.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

*“Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.*

*E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.*

*Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração.”*

(Fernando Pessoa)

Brincar é ação natural das crianças. Uma infância bem vivida deveria ser uma infância “livremente brincante”, onde a imaginação, movimento, alegria, faz de conta, estivessem presente. A criança que brinca, imagina, traz na brincadeira suas experiências e as recria. Conforme Vigotski (2009, p. 17)

[...] A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2009, p. 17)

Dornelles (2012, p. 103) afirma que: “Estudos feitos sobre a história da infância nos mostram que a criança vê o mundo através do brinquedo”. Afinal de contas, a brincadeira, o ato de brincar é o eixo central da infância. Bomtempo (2012) acredita que só conheceremos bem as crianças se conhecermos seus brinquedos e brincadeiras. Chedid (2016), relata que está comprovado cientificamente que o brincar não é só uma ação pertencente aos seres humanos, mas faz parte da vida dos animais de todas as espécies, brincar seria um ensaio para possíveis enfrentamentos de vivências reais.

Para a criança, um simples pano pode se tornar em um traje muito especial dentro de seu mundo imaginário. Mas esse envolver-se na brincadeira, de criar, fantasiar, leva tempo, e necessita de olhar sensível do adulto, assim, a criança precisa ter tempo, o seu tempo respeitado para brincar.

Chedid (2016, p. 60) aponta que: “Uma infância produtiva deveria estar repleta de Kairós! Deveria transbordar de momentos que fluem e marcam o resto da vida, de tempo vivido que corre, que não volta, de tempo para brincar, usar a criatividade sem barreiras [...]”

Para o brincar livre acontecer é imprescindível que se tenha tempo, materiais que colaborem no imagético, e espaço que permita a

brincadeira escorrer pelo viés do tempo. E acima de tudo, professores com sensibilidade de perceber a riqueza que é a ação do brincar.

Barbosa e Fortuna (2015) afirmam que são muitos os autores que encaram o brincar livre, sobretudo às crianças pequenas, como ação de relação entre pares, adultos e materiais, oportunizando experiências e progressos. Permitir que a criança brinque nos espaços coletivos infantis é saber respeitar a sua essência, é permitir que aprendizagens aconteçam. “Brincar, para os neurocientistas, é parte do desenvolvimento humano.” (CHEDID, 2016, p. 60)

Com a pretensão de trazer aqui, além de reflexões sobre a importância do brincar, também a ideia de problematizar sistemas escolarizantes que acabam negando o brincar em toda a sua imensidão e potencialidade. Parece que a escola, o modelo de escola que conhecemos como tradicional, traz consigo uma negação de movimento corporal e seus “barulhos”, traz-se a expressão barulho, pois é assim que é encarado, muitas vezes, o lúdico na escola, como barulho e bagunça.

Como a Educação Infantil está pensando as infâncias e suas necessidades? O quê realmente é necessário às crianças, dentro e fora das paredes e muros das creches e pré-escolas? Experiências e/ou atividades? Como está sendo organizado o tempo, materiais e espaço nas instituições de Educação Infantil, para que o essencial, ou melhor, o fundamental aconteça?

Corsaro (2011, p. 19) sinaliza que: “[...] o brincar espontâneo é importante para a aprendizagem das crianças na pré-escola e para sua preparação para a pedagogia mais estruturada do ensino fundamental”. Visando essa importância, por que a Educação Infantil parece se moldar cada vez mais ao modelo de Ensino Fundamental? Neste caso, pode-se perceber um cenário preocupante, pois o barulho incomoda a “escolarização” das crianças. E se incomoda, cria-se, ou repetem-se sistemas de “silenciamentos” dos corpos. Horn (2017, p. 106) reforça essa ideia, dizendo que:

“[...] Para atingir um *status* de escola, o caminho seguido pela educação infantil foi na direção da

escola de ensino fundamental. Isso trouxe, em seu bojo, especialmente no que se refere à organização de espaços, tempos e materiais, a procura de uma referência de escola, em que, para ser como tal, deveria ter classes enfileiradas, quadro, giz, um professor à frente, sem dúvida estranha e inadequada organização.”

Muito se tem falado, refletido sobre mudanças de paradigmas na Educação Infantil, no entanto, apesar de algumas mudanças e melhorias estarem acontecendo, percebe-se que as brincadeiras nas escolas infantis são, muitas vezes, encaradas como tempos “vazios”, como se fossem apenas um passa tempo, ou ainda considerado, conforme a fala de uma das participantes da pesquisa, como um “dia morto”. Mas o que precisa ser feito para mudar esse cenário?

Se o brincar é direito da criança e é, conforme nos fala Dornelles (2001, p. 104): “[...] algo de pertence a criança, à infância [...] o brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo.” O que pode ser feito para uma mudança nesse aspecto?

Existe uma séria preocupação das creches e pré-escolas em tornar as crianças em “gente grande”. “Também existe a crença de que, para realmente aprenderem o que a escola tem de ensinar, as atividades com lápis e papel, realizadas em mesas, devem ser as mais importantes.” (HORN, 2017, p. 86)

Dornelles (2001) levanta a questão de que a escola priva as crianças das brincadeiras, dando lugar ao controle, a vigilância e a inércia dos corpos. “É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar.” (DORNELLES, 2001, p. 103) Existe assim uma cultura de valorização desse modelo de escolarização na Educação Infantil, onde o brincar acaba sendo considerado um mero preenchimento de tempo.

Para a realização dessa pesquisa, foi realizado uma pesquisa de caráter qualitativo, participativo, onde seis educadoras, atuantes em

rede privada da região do Vale do Caí/RS participaram de três encontros de Grupo Focal, o qual segue no capítulo a seguir.

SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO

A pesquisa, conforme já relatado no início deste trabalho, foi realizada através da metodologia de Grupo Focal, que é considerada uma técnica de pesquisa qualitativa e participativa. A escolha deste método de pesquisa permite, conforme fala Dal'Igna (2014), realizar um trabalho diferenciado, sendo que sua organização, por meio de tópicos específicos, fornece materiais coletados nas conversas em grupo.

A escolha desta metodologia proporcionou momentos de reflexão entre as educadoras sobre práticas da rotina, muitas vezes, tão naturalizadas no ambiente de trabalho. Visando, além de discussões e reflexões sobre a rotina, possíveis transformações de atitudes pedagógicas.

Dentro das discussões atreladas durante os três encontros realizados, as seis participantes, educadoras de uma escola particular de Educação Infantil, localizada em uma cidade do Vale do Caí, deram margem e ênfase em todos os encontros a como percebiam o brincar, dentro da organização da rotina que atuavam. Em todos os encontros as falas das participantes foram gravadas e posteriormente transcritas.

Dentre as participantes, quatro eram professoras titulares e duas eram auxiliares, as quais então fizeram a composição da coleta de informações para posterior análise da pesquisa.

Para a escolha das participantes, foi utilizado como critério o tempo de atuação na Educação Infantil, considerando as educadoras que tinham mais de três anos de experiência nesta etapa, além de disponibilidade e interesse em participar.

Assim, os diálogos e reflexões das educadoras foram analisados, e percebendo a recorrência do tema do “brincar livre”, criou-se a categoria de análise: “O brincar livre é pedagógico?”. Na sequência segue-se uma aprofundamento reflexivo sobre a temática em questão.

COMO É PERCEBIDO O BRINCAR?

As educadoras participantes foram trazendo seus olhares com relação ao brincar durante os encontros, e pode-se perceber, através de seus relatos, que para elas o brincar dirigido é mais valorizado do que o brincar livre. É como se o brincar livre fosse considerado algo sem propósito.

Existe, muitas vezes, conforme nos fala Dornelles (2001) um excesso pedagógico. Nesse caso, para o brincar ser válido, ele precisa ter sempre um propósito planejado, arquitetado pelo educador, para ter valor e a brincadeira precisa ser guiada por um adulto.

Dornelles (2001, p. 107) indaga: “Onde está o movimento da descoberta, do prazer, da alegria, da vida, das emoções e do encantamento que rodeiam a vida de muitas das nossas crianças?” Ou seja, onde está, a liberdade de brincar, criar, em espaços e tempos de vida coletiva de nossas creches e pré-escolas? Como está a qualidade deste brincar?

Dentre as falas das participantes, tem-se a seguir um breve relato que traz bem essa ideia:

Isabel: eu dei um suador neles. Num final de tarde eu pensei, bah eu vou dar brinquedo de novo? Ai que chato né, dar brinquedo de novo? Dai eu tava aqui projetando o quê eu podia fazer. Ai a gente fez aquela brincadeira que demorou horrores, porque eram 21 alunos, aquela da serpente que desceu do morro pra procurar o rabo, daí abre as pernas, passa um, e daí vai cantando e daí canta de novo, abre as pernas e passa outro e assim vai indo o rabo e daí a gente foi toda a escola assim e quem não tinha o rabo foi batendo palma ao redor.

Não se tem a intenção de desvalorizar a brincadeira conduzida, pois acredita-se que tanto a brincadeira livre como a brincadeira conduzida são importantes e necessárias. Porém, é fundamental que se perceba a importância de ambas no contexto de Educação Infantil. É necessário que o professor consiga também contar com a participação das crianças. Será que oferecer algo novamente à criança, como brinquedos ou materiais, será repetitivo para ela?

Durante a pesquisa foi possível perceber como as educadoras apresentam uma frágil compreensão do brincar livre e todo o seu potencial. É necessária e urgente constante formação/capacitação em que o assunto “brincar” seja refletido, é necessário também que se aprenda a ver o brincar com os olhos de criança, sair do mundo adultocêntrico, da posição inânime de poder com as crianças. Segue o relato de uma das participantes em como ela compreende o dia do brinquedo.

ISABEL: Segunda-feira assim é um dia morto, porque é o dia do brinquedo, então eles passam o dia em função disso.

Não se tem a intenção de ser feito aqui, reflexões sobre o dia do brinquedo, no entanto, podem ser percebido que as ações de brincadeiras das crianças é compreendida como um tempo perdido. Traz-se novamente Dornelles (2001, p. 104): “É pelo brincar que as crianças se expressam e se comunicam. É através das brincadeiras que elas começam a experimentar e a fazer interações com os objetos e as pessoas que estão à sua volta.”

Percebe-se que existe um borramento na compreensão do brincar livre das crianças pela educadora. Entender que o brincar livre é tempo morto traz um sério problema, pois bem pelo contrário, o brincar livre tem em si mesmo uma riqueza de possibilidades que precisam ser percebidas e valorizadas pelos educadores infantis. Somente compreendendo sua importância é que poderá ser promovido maior tempo, materiais e espaços para essas ações. Uma maior qualidade do brincar será possibilitada.

Para enriquecer esta análise, traz-se um diálogo entre duas participantes sobre suas compreensões sobre o brincar livre:

Amanda: Sabe o quê que eu boto no canto da leitura? Eu tenho uns giz de cera, desenho pronto da internet, porque eles amam pintar.

Solange: Ah, mas não pode.

Amanda: eu sei que não pode, mas no brinquedo livre eles podem, porque não, é brinquedo livre!

Solange: é, não é uma proposta, é aquele passa tempo ali, na hora. Pra pintar, dentro do limite. Aprender a pintar.

Amanda: E eles gostam.

Novamente traz-se aqui a urgência de formação docente com relação a importância do brincar. É necessário redirecionarmos nosso olhar com relação ao lúdico, faz de conta. Compreender o que está acontecendo nas brincadeiras, ou seja, o educador precisa buscar conceitos sobre essa ação tão fundamental aos seres humanos, como para os animais, como já mencionado nesse trabalho.

Outro aspecto que merece ser mencionado com relação a essa temática é com relação ao lugar do professor/educador durante as brincadeiras. Qual o lugar ocupado pelo adulto durante as brincadeiras? Existe um lugar? A fala a seguir provoca essa ideia:

INÊS: “profe, tu brinca com a gente?” E eu: só um pouquinho, só vou terminar de escrever aqui e já vou na tua mesinha.

Enquanto as crianças brincavam, a educadora estava realizando outra atividade, não estando atenta aos seus enredos e criações. Dornelles (2001) indaga sobre o lugar do adulto nas brincadeiras das crianças: Segundo a autora: “Hoje, na correria do cotidiano, quem pára e brinca com as crianças?” (2001, p. 101) Barbosa (2013) reflete sobre uma nova postura do educador, feita através do uso do tempo para estar junto das crianças, ouvindo-as, estando atentas ao que dizem, aos seus gestos, percebendo-as respeitosamente.

O educador deve estar atento aos brincares infantis, não significa estar brincando junto, ou conduzindo brincadeiras o tempo todo, mas sim, em contemplar o lúdico, promover possibilidades, perceber o quê, que tipo de material, brinquedo, pode ser acrescentado, tirado do espaço das brincadeiras, para que se crie e recrie novas possibilidades. É ter olhar atento e sensível sobre como se pode contribuir para que as brincadeiras tenham qualidade de tempo, espaço e materiais para acontecer.

O espaço da criança que brinca é o aqui, o tempo é o agora, e a sua ação é o seu eu que se manifesta

através do corpo, afirmando a vontade de ser. Isso é o que encanta os poetas e nos contagia e alegra diante de uma criança que brinca. (PEREIRA, 2013, p. 53)

Desse modo, brincar é a linguagem poética mais sublime da infância. É preciso que educadores sintam-se convidados a participarem dos enredos infantis, mesmo à distância, com olhar sempre atento e de contemplação, mediando necessariamente e não intrusivamente os jogos lúdicos. Entrar nos jogos lúdicos quando se sentirem convidados.

Dentro da ideia de espaço, pode-se refletir a partir da seguinte indagação: que lugares as crianças são autorizadas a brincar? Nos contextos de vida coletiva, que espaços as crianças exploram? Durante os encontros com as educadoras, seus relatos foram trazendo um cenário preocupante sobre os lugares das crianças. Traz-se uma reflexão de uma das educadoras:

SOLANGE: Mas também, se parar para pensar, temos turmas que não brincam na sala livremente, eles brincam só na mesa.

A educadora traz em sua fala uma realidade por ela percebida em seu contexto de trabalho. O lugar que a criança ocupa para brincar deve ser levado em consideração. Acredita-se que para um brincar livre, ficar sentado na mesa é muito mais um “disciplinamento”, contenção corporal, do que espaço para exploração, aprendizagem, relação, imaginação.

A brincadeira livre, como o próprio nome diz, sugere espaço, liberdade e não encapsulamento corporal. Não se quer dizer que o brincar livre deva ser algo descomprometido com o cuidado e bem estar das crianças, muito pelo contrário, deve ser algo constantemente vigiado, contemplado.

Visando a importância do brincar livre dentro da organização da rotina, da organização do contexto de vida coletiva, em que a criança está inserida, dentro da Educação Infantil, percebe-se que o brincar livre ainda é visto como um momento menos importante, como um momento sem ligação com a prática pedagógica que está sendo desenvolvida. Segundo Barbosa: “Diminui-se o tempo para as crianças brincarem e

amplia-se o tempo para desenvolver “habilidades”, manter a concentração através de “trabalhos”, responder às solicitações que têm como objetivo de preparar para o futuro”. (BARBOSA, 2013, p. 216)

Então, é uma ação compreendida pelas educadoras como algo de menos importância, sendo que muitas vezes é colocada como uma última ação da criança dentro da escola, “preenchendo” aqueles minutinhos que restam, então é vista como um preenchimento do tempo.

“O BRINCAR LIVRE É PEDAGÓGICO?”

Trazendo novamente a categoria que originou esse aprofundamento sobre o brincar: “O brincar livre é pedagógico?” pode-se compreender que o brincar tem valor nele próprio, mas que dentro de contextos de vida coletiva, onde o pedagógico se faz essencial, não pode tirar o prazer e o encantamento do livre brincar, pelo contrário, o pedagógico deve contribuir para que ele aconteça de maneira que respeite as infâncias, não que tenha uma pedagogização do brincar, mas que se tenha um olhar sensível e respeitoso sobre essa ação. Onde o livre brincar não seja visto como “menos”, com relação a ações pedagógicas propriamente ditas.

Brincar não pode e nem deve ser compreendido como preenchimento de tempo vazio, como tempo perdido. Essa ação deve ser contemplada, observada, compreendida pelos profissionais de Educação Infantil. A criança que brinca, brinda a vida com a mais pura das ações, onde o imaginário e o real estão atrelados. Onde tudo é possível. Onde a alegria faz sua morada.

É de fundamental importância que o brincar livre seja de fato de liberdade de expressão, que tenha tempo em si para se criar, imaginar, de fluir. Que permita a liberdade de escolhas. Se o brincar é fundamental, de extrema importância, porque instituições de vida coletiva estão privando as crianças de uma qualidade de espaço, tempo e materiais? Por que o olhar de educadores, dos adultos, estão empobrecidos em frente às brincadeiras infantis?

Podemos pensar em três práticas pedagógicas, que nasceram nos processos iniciais da educação infantil, mas que hoje estão sendo substituídas por práticas de *escolarização*: compartilhar a vida, brincar e narrar. Três modos não lineares de viver e contar o tempo. (BARBOSA, 2013, p. 218)

Se o brincar é um direito das crianças, não se pode permitir seu apagamento, empobrecimento em decorrência de uma valorização de práticas escolarizantes. É crucial discutir essa temática em encontros de formação de professores, em reuniões pedagógicas, enfim. É preciso que se resgate o que nasceu na Educação Infantil e que está sendo desconsiderado, em função de um sistema social que valoriza a quantidade produzida e não a qualidade, em que os fins são mais importantes que o caminho percorrido. Em que o tempo livre é considerado tempo perdido e que precisa ser “preenchido”.

Desconstruir a ideia de que Educação Infantil organiza seus espaços e tempos como no Ensino Fundamental se faz iminente, conforme a autora Horn: [...] a identidade da escola infantil com um modelo tradicional que, para ser concebida como local que “ensina”, deve ter prioritariamente mesas, berços, cadeiras e crianças que “aprendem passivamente”. (HORN, 2017, p. 85)

A escola deve ser um lugar de inovação, apesar de muitos pensarem ser distante e utópico, e que preferem conformar-se com a situação atual, diz se o contrário, é preciso acreditar, redirecionar as práticas, repensar o contexto apresentado, para que a escola seja de fato um lugar social, mas que não reproduza as ações massificantes, pelo contrário, que se oportunizem experiências que possam auxiliar a modificar esse cenário.

É preciso remar contra a maré, pensar e refletir em como se organiza o currículo da Educação Infantil em nosso país. Perceber que sem espaço, ou merecida importância do lúdico, estaremos privando as crianças de viverem a vida em muitas óticas. Para Brito (2015, p. 80): “A brincadeira, na educação infantil, representa possibilidade de aprendizagem, a qual emerge da participação da criança, por meio

de suas decisões e de suas escolhas, sendo um processo de interação social e cultural.”

Como aprenderão a conviver, a imaginar e criar um mundo melhor? Como serão seres criativos, abertos a ouvir e conviver em grupo, a respeitar regras e normas, a ensaiarem situações diversas em seus faz de contas, se não brincarem?

As regras e normas assumidas no brincar fazem com que as crianças se comportem de forma mais avançada daquilo que na sua idade seria peculiar. Elas têm que se esforçar para exibir o comportamento mais semelhante possível do real. (DORNELLES, 2001, p. 106)

O brincar é uma produção, então que se possa permitir muitas produções, que nosso currículo de fato valorize as ações lúdicas das infâncias e que os educadores tenham formação continuada para que reflexões sejam feitas e mudanças realmente efetivas aconteçam.

E falando sobre a importância do tempo, que os espaços destinados as infâncias, possam de fato garantir tempo de brincar, de ser criança, que o brincar não seja experiência apenas fora da escola. Se brincar é natural, universal, é vida, que a escola também, de fato, a seja.

O tempo de infância não deve ser apressado, atropelado, encurtado, ele é fundamental ser bem vivido, assim como todas as outras fases da nossa vida, então cada tempo tem seu tempo, sua magnitude. Que a criança tenha tempo para brotar, para crescer, para florescer. Que tenha tempo para se descobrir, perceber seu corpo, a natureza que a rodeia, as sensações que o mundo pode lhe oferecer.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Claudia; FORTUNA, Tânia. **O BRINCAR LIVRE NA SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE ALUNAS FORMANDAS DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano IX n. 15 p.13-40 2015. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5487/pdf_40>. Acesso em 21 set. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **TEMPO E COTIDIANO – TEMPOS PARA VIVER A INFÂNCIA**. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.213-222,

nov. 2013. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. **PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

CORSARO, William A. **FAZ DE CONTA: APRENDIZAGEM E INFÂNCIA VIVA**. Pátio– Educação Infantil, Porto Alegre, ano 9, n. 27, p. 12-15, abr./jun. 2011.

CHEDID, Katia A. Kühn. **EFEITOS DA AGENDA CHEIA**. Neuroeducação 6ª edição, São Paulo, n. 6, p. 59-64, 2016.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **GRUPO FOCAL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: PASSO A PASSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

DORNELLES, Leni Vieira. **NA ESCOLA INFANTIL TODO MUNDO BRINCA SE VOCÊ BRINCA**. In: Educação Infantil: Pra quê te quero? – Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 101 – 108.

HORN, Maria da Graça Souza. **BRINCAR E INTERAGIR NOS ESPAÇOS DA ESCOLA INFANTIL**. Porto Alegre. Penso, 2017.

PESSOA, Fernando. **POESIAS**. Lisboa: Ática, 1942 (15ª ed. 1995). – 166

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **CASA REDONDA: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO**. 1.ed. São Paulo. Editora Livre, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. **IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA: ENSAIO PSICOLÓGICO: LIVRO PARA PROFESSORES**/Lev Semionovich Vigotski: apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Nota 1: Parte do capítulo aqui descrito já foi apresentado durante o **I SIMPÓSIO CURRÍCULO E CULTURA**: encontros antifascistas, realizado de 15 a 19 de junho de 2020 pela UFSB. Parte do capítulo está sendo diagramado para publicação como resumo estendido nos Anais do Evento.

Nota 2: o referente capítulo aprofunda reflexivamente a categoria de análise: O BRINCAR LIVRE É PEDAGÓGICO? Do TCC da Graduação do Curso de Pedagogia, intitulado: ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES DE EDUCADORAS SOBRE ESTE CONTEXTO PEDAGÓGICO (UNISINOS) sob orientação da Professora Melissa Hickmann Müller, professora nos Cursos de Graduação em Pedagogia e Psicologia, melissah@unisininos.br.

INFÂNCIAS PARTICIPANTES: AS VOZES DAS CRIANÇAS COMO INDICATIVO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Queila Cristina de Oliveira³²

Vinícius da Silva Lório³³

INTRODUÇÃO

Qual o papel das infâncias nas decisões sobre as práticas pedagógicas na escola? As crianças estão sendo ouvidas, além de vistas na Educação Infantil?

O desafio de escutar as crianças há mais de vinte séculos vem tentando superar a noção advinda junto ao surgimento da palavra infância no mundo ocidental. Segundo Kohan (2008), em sentido etimológico, ela advém do latim *infans*, junto ao sentido “de que não fala, incapaz de falar”, além de reunir crianças aos “não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias encaixadas na perspectiva do que elas ‘não têm’ são excluídas da ordem social” (KOHAN, 2008, p. 40).

Todavia, a partir da década de 1990, marca a emergência da Sociologia da Infância que se constituiu pela percepção da criança como sujeito ativo no processo de socialização. Discussões essas que aglutinam sobre as propostas da(s) “pedagogia(s) da Infância”, da qual interpreta Oliveira-Formosinho (2007) vem conceituar a criança, no contexto da Educação Infantil, como sujeito participante e não, simplesmente, passivo ou em espera de participação.

Destarte, considerando ainda a urgência de escutar as crianças para se desenvolver pedagogias voltadas para as infâncias, retomamos

³² Mestra em Educação e Docência (Promestre/FaE/UFGM), Pedagoga (UEMG) especialista em Psicopedagogia, Metodologia de Artes e Ensino Lúdico. Professora na Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura de Belo Horizonte/MG.

³³ Pós-doutorado (UNICAMP) junto ao LUME Teatro. Doutor e Mestre em Artes Cênicas. Professor da Universidade Federal de Minas Gerais, nos cursos de Licenciatura em Teatro, Pedagogia e no Promestre.

como objeto de análise a produção acadêmica de Oliveira (2019) que, por meio da interlocução com crianças e professoras em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), instituição pública, situada em Belo Horizonte-MG, propôs investigar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas, considerando a participação infantil³⁴.

As escolhas metodológicas dessa pesquisa se aproximaram de elementos da fenomenologia, etnografia e autoetnografia, no sentido de desdobrar discussões educacionais junto a esses sujeitos, com os/as mesmos/as, em perspectiva de abertura às suas vozes, por um “encontro etnográfico” e por “teias de significado”. Isso faz eco aos termos utilizados por Clifford Geertz (2008), que compreendem o esforço intelectual com o objetivo de tecer uma “descrição densa”, em profundidade, além de conceituar esses sujeitos não como meros informantes, mas como interlocutores.

Por esse âmbito, os sujeitos que participaram da pesquisa da qual se desdobra essa escrita são: três professoras, incluindo a pesquisadora Queila Oliveira e, aproximadamente, 40 (quarenta) crianças na transição etária, entre quatro a cinco anos. Assim, somam 43 vozes que contribuíram, significativamente, nessa interlocução entre pares, reconhecendo, *a priori* a escuta das vozes infantis.

Os procedimentos e recursos utilizados nessa análise incluíram: diário de bordo, registro de aulas em vídeo; gravações, em áudio, de conversas e entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos envolvidos; além de artefatos escritos utilizados e/ou produzidos nessa escola. Dos quais foram selecionadas para análise interpretativa as ocorrências que foram compreendidas como síntese, isto é, daquelas cenas observadas como mais reiterativas envolvendo as práticas pedagógicas de participação, mas, também, das situações em que os infantes ocupavam uma posição periférica naquele contexto.

³⁴ Investigação realizada no contexto do Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre), na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), com orientação do Prof. Dr. Vinícius da Silva Lirio, entre os anos de 2017 e 2019. (Cf. OLIVEIRA, 2019)

Podemos destacar os resultados obtidos desse estudo que revelaram uma intrínseca relação entre a escuta das docentes e a participação das crianças; acompanhadas, inclusive, de possíveis mudanças no itinerário das atividades, mediante a escuta das vozes infantis. Além dessa importância, conforme foi observado nas práticas participantes, uma maior interação entre pares crianças.³⁵

Destarte, o presente estudo possui relevância tanto por aproximar do constructo dos emergentes conceitos elaborados na literatura acadêmica, mas, ainda, por inserir as infâncias e as crianças nas discussões educacionais “referentes à participação delas, à escuta docente e ao modo pedagógico, os quais perpassam as práticas que são desenvolvidas e estão em constante transformação nessa escola” (OLIVEIRA, 2019, p. 57). Acreditamos, nesse sentido, que as práticas pedagógicas na Educação Infantil não acontecem se separadas da participação das crianças.

ESCUA E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DE ONDE VEIO E PARA ONDE VAI ESSA PERSPECTIVA?

A emergência dos Estudos Sociais das Infâncias, na década de 1990, inaugura uma contraposição à percepção da criança tida como objeto passivo no processo de socialização. Por variadas vertentes, autores como Alanen (2001), Sirota (2001) e Corsaro (2011), retratam as crianças como sujeitos atuantes na sociedade, capazes de trazer os “pontos de vista” delas, inclusive para dentro dos estudos da sociologia.

Tais perspectivas visam superar os textos dessa disciplina que apontavam propostas tradicionais de socialização “adultocêntrica ou adultista” (ALANEN, 2001, p. 71), nas quais as crianças só apareciam do ponto de vista dos adultos ou do devir, para dar a maior visualização a

³⁵ Os resultados dessas análises também apontaram para a necessidade de investimentos nas ações de formação continuada das professoras nos espaços-tempos desse cotidiano escolar, a fim de que o diálogo entre pares reverberasse alternativas nesse contexto. Para dar abertura a essas conversas foi criado um Produto pedagógico e, nele, foi disponibilizado um filme com diversas imagens e vozes das crianças. O intuito desse filme foi sensibilizar a escuta das docentes às vozes infantis. Esse material está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=IXSHZogqhVQ>. Goles de Infância.

elas como agentes sociais. Esse imperativo remete ao desafio de ouvir as crianças como sujeitos competentes e dotados de voz, assumindo elas, também, um lugar de protagonistas na cena social.

Régine Sirota (2001) expõe pontos comuns dessas pesquisas realizadas na esfera da língua inglesa e francesa e do conjunto dessa literatura emerge a infância compreendida como uma construção social, para além da esfera biológica, mas como um componente específico tanto estrutural quanto cultural nas sociedades:

As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização. (SIROTA, 2001, p. 18)

Coadunam com essas perspectivas, os trabalhos de Corsaro (2011), notadamente, ao romper com noções desenvolvimentistas e biológicas que concebem a infância como simples *devir* da vida adulta: “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. (CORSARO, 2011, p. 15). Além dessas questões, esse autor desenvolveu pesquisas em torno da “cultura de pares”, que se refere a “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças” (CORSARO, 2011, p. 151). Dessa maneira, as crianças criam na intersecção com suas instâncias de socialização, assim, são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais.

Ao chegarmos a esse ponto de discussões, tal como referenciou Oliveira (2019), não descartamos o constructo anterior à emergência da Sociologia da infância, pela evolução dos estudos que a antecederam, suscitando essas novas concepções sobre a infância. Por exemplo, a prospectiva histórica da qual se destaca os trabalhos de Philippe Ariès

(1981) e os demais estudos em torno da linguagem partindo dos trabalhos de Walter Benjamin (2009), de Lev Vygotsky (2007; 2009; 2014; 2016) e Mikhail Bakhtin (2011) que, dentre tantas outras abordagens teórico-metodológicas, construíram referenciais para aqueles que investigam a infância e a educação na sociedade.

Diante desses estudos, observa-se que as expectativas em torno das infâncias são variáveis, historicamente, ao passo de cada modificação e transformação nas formas de organização social, o que nos possibilitam concluir que a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira.

Essa confluência de ideias sobre infâncias e crianças, por certo, influenciam na elaboração de conceitos, bem como, na criação de práticas pedagógicas no campo da Educação infantil. Assim como constatou Oliveira (2019) pela interlocução com os sujeitos pesquisados, que a compreensão que as docentes trazem sobre as crianças vêm atreladas de sua maneira de pensar suas práticas educativas. Por suas palavras: “a concepção que as docentes têm sobre a criança não dissocia das formas como propõe a ela sua pedagogia” (OLIVEIRA, 2019, p. 99).

Portanto, ao trazer a escuta às infâncias para dentro dos métodos dos estudos sociais, por considerar as crianças como produtoras de culturas (e não apenas reprodutoras), sendo vistas como sujeitos agentes por suas próprias vozes, para além pode inaugurar possibilidades discursivas, suficientes para reverberar novas concepções no campo educacional.

Tal como Oliveira (2019), ao se apropriar desses conceitos, ocupando-se do lugar de professora e pesquisadora, assim sintetiza:

Diante da emergência em construir uma Sociologia da infância que leve em conta a “vez e voz” das crianças, abre-nos amplas possibilidades de trazer essa discussão também para dentro do campo de nossas escolas, a partir de um movimento reflexivo capaz de inserir as vozes infantis na construção dos projetos educativos da Educação Infantil. Projetos esses que considerem mais as linguagens das crianças e avaliem como elas estão sendo ouvidas, isto é, que deem visibilidade à infância e que considerem

as crianças como sujeitos atuantes, construtoras ativas de culturas, agentes em seus próprios processos de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2019, p. 63)

Nesse aspecto, conforme as concepções que engendram sobre a(s) criança(s), surgem formas de pensar e fabricar pedagogias *para* ou *com* elas. Assim, torna-se viável sobressaltar novas discussões educacionais que estejam voltadas para as infâncias.

Vistas, porém não ouvidas. Tal preceito era a máxima do código educacional até o século passado, que migrou da esfera do familiar para as instituições educativas. Preceito que ainda urge ser superado, mediante os rumos de se desenvolver uma pedagogia voltada para as infâncias. Oliveira-Formosinho (2007) debate todas essas questões, ao tratar sobre a emergência dos estudos em torno da(s) “pedagogia(s) da Infância”, que concebe a criança como um sujeito de direitos, atuante e competente, como também escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em atividade compartilhada.

Partindo dessas discussões, essa autora aponta dois modos de fazer pedagogia que se opõem: o “modo da transmissão” e o “modo da participação”. Nos limites desse espaço, demonstraremos a seguir, alguns resultados envolvendo a “pedagogia da participação”. Por esse viés, há uma integração dos saberes sem hierarquias rígidas, por considerar as “pessoas” dessas ações (a pessoa do professor e a pessoa da criança). Seres dotados de *voz (ou vozes)* ³⁶, em um espaço democrático onde as práticas (e crenças) são compartilhadas na ação e na reflexão.

Nesse contexto, a “Pedagogia Participativa”, preconizada dentre essas discussões, recebeu influências dos estudos de Paulo Freire que elucidou que “ensinar não é transferir conhecimento”, mas criar as possibilidades para que o educando tenha “a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52), estando a docência aberta às curiosidades e às perguntas do educando, em ação-reflexão-ação, constantes.

³⁶ A pesquisa realizada por Oliveira (2019) trouxe o conceito de voz, conforme Zumthor (2010, 2014), não limitada somente ao som e à substância fônica, mas compreendida pela noção de enunciação e discurso como acontecimento. Por esse entendimento é possível pensar na voz (vozes) da criança como cada gesto que emana (*sai para fora*) de seu corpo, compondo uma performance.

Oliveira-Formosinho (2007) também recorre aos estudos de John Dewey, do qual constitui uma via para o debate entre a natureza da criança e do currículo, sem detrimento de um pelo outro, mas vislumbrando quais sejam os interesses e motivações infantis, na construção de seus significados, objetivos e valores sociais. “A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, das culturas que os constituem como seres sócio-histórico-culturais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18). Essa relação, para tanto, implica no escutar, dialogar e negociar, por um processo no qual a criança é considerada como ator ativo e competente.

Por essa concepção, a pessoa da professora respeita o direito à voz da pessoa criança para co-definir as decisões dos projetos, em um modo de participação que está centrado no educando, no grupo e nos seus processos. Desse modo, a cada escuta à criança, a docente pode trazer uma mudança do itinerário de seu planejamento e a cada interlocução com as crianças se ampliam suas propostas educativas.

Nesse contexto de práticas pedagógicas participantes é, portanto, possível desaguar um *continuum* de aprendizagens, tomara pela fluidez das vozes que tomam forma de diálogos prenhes de novas e ilimitadas *enunciações*³⁷. Assim, interações, afetos e envolvimento acontecem permeados de escutas e falas. Dessa maneira, a criança considerada capaz de enunciar é ouvida e, de fato, apresenta-se como interlocutora no contexto social da Educação Infantil, em constante transformação com ela.

A seguir, apresentaremos alguns dados da pesquisa, a partir de situações envolvendo práticas participantes.

³⁷ O termo *enunciação* apropriado por Oliveira (2019), parte dos estudos sobre as linguagens conforme Bakhtin (2011), como uma corrente fluída, contínua e contextual, seja para o ato de emissão do discurso, que seria a *enunciação* e para um discurso já pronunciado, que seria o *enunciado*.

GOLES DE INFÂNCIA: PRÁTICAS FEITAS “COM” AS CRIANÇAS NA EMEI

“Goles de Infância” é uma expressão escolhida pela professora e pesquisadora Oliveira (2019) para se referir às lições que, diariamente, toma sobre as infâncias em interlocução com as crianças, ouvindo-as e criando com elas as atividades. Ela percebeu que essas experiências contribuem com sua formação continuada, com possibilidades de rever a sua própria prática pedagógica: “as crianças têm a chave para nossos melhores estudos, para melhor ensiná-las e atender as demandas das infâncias que estão presentes nessa Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2019, p. 21).

Seguindo os passos ou os “goles” da autora, apresentaremos algumas ocasiões, nas quais se destaca a participação das crianças:

A professora Elenice³⁸ por muitas vezes disponibilizou para as crianças encartes e revistas, dialogando com elas e escutando sobre o significado que as imagens tinham a partir de seus “pontos de vistas” e sobre seus contextos sociais. Disso, foram registradas algumas dessas enunciações: “Vou pedir prá minha mãe comprar essa bicicleta prá mim!” / “Meu pai tem esse celular, ele comprou com o seu pagamento! Ele trabalha, sabe?” / “Posso levar o que comprei para minha casa?” Logo, a professora correspondia de acordo com os interesses delas. A partir dessas conversas em torno das imagens de revistas, hoje, Elenice trouxe as figuras de maior interesse delas e chamou as crianças para brincar, dizendo que acabou de abrir uma “Loja de sapatos”.³⁹

Conforme foi apontado nesse registro, nota-se que a escuta às crianças, influenciou como fez suscitar uma nova proposta pedagógica que foi trazida pela docente, como *continuum* dessas conversas. No texto

³⁸ Uma das docentes que integram o universo da pesquisa, junto à pesquisadora. Os nomes citados, exceto o da pesquisadora, são fictícios para preservar o sigilo, conforme foi acordado com as professoras e as crianças que foram convidados.

³⁹ Anotações no diário de bordo de Queila Oliveira, em 6 de março de 2018.

a seguir, apresentamos alguns elementos do desenvolvimento dessas práticas, a partir da leitura do diário de bordo, análises e resultados elucidados pela pesquisa:

“Loja de sapatos”: Elenice colocou cadeiras próximas ao quadro, disponibilizando recortes de revistas contendo figuras de sapatos. Convidou as crianças para brincar: “A loja de sapatos está aberta! Quem quer comprar sapato?” As crianças demonstraram-se entusiasmadas pelos recortes. Levantaram das cadeiras para manipular as figuras. Diante do interesse delas, Elenice solicitou que elas fizessem uma margem na folha branca e registrassem seus nomes para identificação. Em seguida, poderiam escolher um dos artigos dessa “loja” para colar na folha. As crianças escolheram seus pares de trabalho e os lugares aonde se assentaram, além disso, cooperaram, autonomamente, para distribuir os materiais. A professora havia planejando escrever as palavras no quadro, assim que elas terminassem de colar as figuras. As crianças copiariam do quadro, porém, esse itinerário foi mudado, a partir da interlocução de Pedro (5 anos). Ele colou a figura de um tênis e registrou sua hipótese de escrita. Assim, escreveu: “TEIS” (com todas as letras maiúsculas). A escuta a essa criança foi recebida por Elenice como um indicativo para mudar o curso dessa aula, pois essa criança não esperou a escrita no quadro. Diante desse acontecimento, para estimular mais essa criança, a professora retirou do “caixa da loja” algumas notas variadas de dinheiro de brinquedo (réplicas das cédulas convencionais). Ela entregou a Pedro que saiu gritando pela sala, emocionado enquanto mostrava aos colegas. O grupo pediu “dinheirinhos” para Elenice, então, ela fez um combinado: “Ah não! Vão ter que trabalhar mais! Podem se sentar e escutar o que vão fazer! Vocês vão tentar escrever do jeito de vocês o que vocês compraram aqui! Pedro escreveu e ganhou!”.⁴⁰

⁴⁰ Texto adaptado de forma sucinta, mediante os limites desse espaço. As descrições e análises detalhadas em torno dessas práticas se encontram na pesquisa supracitada, entre os tópicos do capítulo 4, páginas 136-156. Nesse breve relato e sobre as falas dos sujeitos, optamos por apresentar em itálico para diferenciar das demais citações. (Cf. OLIVEIRA, 2019)

Assim, a professora propôs uma nova tarefa, conforme seu próprio depoimento:

Quando eu vi que Pedro estava com a fase silábica indo para alfabética, eu pensei, eu preciso saber qual é a hipótese das outras crianças. Desse jeitinho mesmo delas. Aí, eu mudei a aula, mudei o meu planejamento naquela hora. Eu não quis mais anotar no quadro pra ver, quis ver cada uma das hipóteses deles no papel. E olha! Eu não esperava o que eu vi, tantas crianças bem espertas! Em cada mesa que passei pude ver de perto que a maioria tava segura para tentar. O Helbert e o Carlos ainda bem inseguros, mas na hora da me-di-a-ção, vi que estão começando a tecer hipóteses também. Jacira tá uma gra-ci-nha... Ela também tá silábica alfabética! Foi Pedro que me... ((estala os dedos)) como se dissesse o que o grupo queria. As outras crianças também estavam pedindo isso, então, era uma demanda da turma.⁴¹

Essa narrativa nos chama a atenção para a escuta da professora às crianças e pela mudança de itinerário em relação ao desenvolvimento dessa aula, perante a ressonância que trouxe a enunciação de Pedro e pelas acolhidas dos gestos dos demais educandos. É possível observar o modo pedagógico participante, tal como caracteriza Oliveira-Formosinho (2007), pela escuta, diálogos e negociações, em momentos como esses em que a criança é considerada como ator ativo e competente. Por essa concepção, a professora demonstrou respeitar o direito delas de co-definir as decisões, centradas nos processos, na criança e no grupo, o que contribuiu para o engajamento em sua proposta.

Vale também destacar que, enquanto a professora fazia a mediação com cada criança, nas mesas das que terminavam a atividade, as mesmas iam recebendo os “dinheirinhos”. A partir disso, essas infâncias, livremente, criavam brincadeiras.

De modo geral, houve uma livre movimentação pela sala, algumas escolhas e negociação entre pares a partir da distribuição desses dinheirinhos. As crianças criaram formas diferentes de relacionar com

⁴¹ Entrevista gravada no dia 4 de setembro de 2018. (Cf. OLIVEIRA, 2019, p. 143)

essas notas, de maneira antes não prevista. Algumas, por exemplo, se interessavam por organizar as notas, separando-as por cor ou pelas figuras de animais; enquanto outras também juntavam em uma única coleção. Alguns grupos se reuniam para tentar trocar as repetidas, etc. Escolhas que ficaram a critério delas, inclusive, para fazer essas trocas, de maneira negociada, a qualquer momento. Tal como as imagens, a seguir, que ilustram parte dessas situações.

Brincadeiras e negociações entre pares



Fonte: OLIVEIRA, 2019, p. 149-150.

Aspectos como esses foram observados, no percurso da pesquisa, como uma consolidação de uma forte relação criança-criança, ampliando as interações e a tessitura de uma “cultura de pares”: “*Eu quero a nota da onça!*” / “*Eu quero a de cem reais, pois vale mais!*” / “*Falta uma de cinco prá mim, você tem duas? Quer trocar?*” / “*Eu não ia trocar a nota de cinquenta pela de cem! Essa vale mais!*” / “*Eu quero juntar todos os bichos. Eu sei todos!*”.

A ressonância dessas falas junto às imagens apresentadas mostram as vozes infantis não somente pelo som da fala, mas pela ação social de seus corpos, além de ser indicativo para a professora, cujos objetivos pedagógicos puderam ser ampliados⁴², enfim, nos dizem mais sobre essas infâncias. Tal como versa Corsaro (2011), a criança não é

⁴² Conforme as anotações no diário de bordo de Queila Oliveira, em 13 de março de 2018, a partir das experiências dessa aula, a professora inseriu em seu planejamento a

apenas receptora passiva da cultura adulta, pois ao se mostrar participante, também produz e, coletivamente, cria seus próprios mundos e as “culturas de pares”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: PARA NÃO TERMINAR ESSA CONVERSA

Acreditamos que as questões levantadas em torno das infâncias, suas vozes, escutas e participação delas no desenvolvimento das práticas pedagógicas não se encerram ao término desse texto; pelo contrário, instigam-nos a continuar nossas pesquisas juntamente com as crianças, que enunciam seus interesses, demandas e curiosidades. Portanto, elas são nossas interlocutoras, frente as nossas pesquisas e propostas educativas, na evolução do que a Sociologia da Infância criticou como “adultocentrismo”, além da necessária superação da antiga visão do *infans* (da não fala) em nossos contextos educacionais.

Dessarte, assistimos a uma emergência de concepções advindas das literaturas acadêmicas, pelo que destacamos os Estudos Sociais da Infância e as pesquisas em torno da(s) pedagogia(s), propondo conceitos e métodos que respeitam a criança, primeiramente, enquanto sujeito.

Entendemos que esse processo nos campos educacionais pode ser conflitante, dependendo do contexto, daí a relevância de compartilhar narrativas cujas práticas de escuta às infâncias sejam exitosas, a fim de que os diálogos reverberem em alternativas que efetivem a escuta às crianças, de maneira que a Educação Infantil seja refletida e elaborada com (e não simplesmente para) as crianças.

Nesse contexto, localizamos infâncias que colaboraram e co-definiram o sentido das atividades que foram realizadas nessa Educação Infantil, onde ocorreram escutas das vozes dos infantes pela docência nas situações que envolveram as práticas pedagógicas, pois, investiu-se num processo de participação ativa desses interlocutores.

oportunidade de criar uma loja na qual as crianças pudessem, também, vender e comprar entre elas, bem como, organizar o estoque, dar troco, fazer lista de compras, etc.

Dentre essas análises apresentadas, Oliveira (2019) concluiu que a participação das crianças está diretamente relacionada à escuta delas, considerando-as como sujeitos competentes e atuantes no que concerne à elaboração das práticas pedagógicas, pensadas, edificadas e organizadas **com** elas, possibilitando que suas vozes sejam reconhecidas no processo de discussão.

Portanto, as ocasiões aqui compartilhadas, as quais relacionam concepções e práticas pedagógicas que versam sobre uma presença protagonista das infâncias, permitiram a elas interpretar, reinventar, criar, e, mais especificamente, participar junto com a professora, do itinerário das atividades. Enfim, começamos a conceber, socialmente, a criança como produtora de cultura, atuante, potente, competente, e, portanto, participante.

REFERÊNCIAS

- ALANEN, Leena. **Estudos da infância**: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2001, p. 69-92.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhaiovitch. **Estética da Criação Verbal**. 6^a. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-335.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. Zahar, 2008.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância e Filosofia**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina S. de (Org.). *Estudos da Infância*: Educação e Práticas sociais. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 40-61.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da Infância:** reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (Org.). *Pedagogia(s) da Infância dialogando com o passado, construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 7 - 36

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias.** Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Portugal / Lisboa: Manual DQP. 2009. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf>. Acesso em: 07 de dezembro de 2018.

OLIVEIRA, Queila Cristina de. **Goles de Infância:** Práticas da Docência e das Crianças em uma Escola Municipal de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PINAZZA, Mônica Appezato. **John Dewey:** inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (Org.). *Pedagogia(s) da infância dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65 – 94

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, A. Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 14 a. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura.** São Paulo: Cosacnaify, 2014.

RESSIGNIFICANDO O OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE AÇÕES PEDAGÓGICAS CRÍTICAS DE ENSINO

Caroline Nazario⁴³
Veruska Pires⁴⁴

INTRODUÇÃO

Ao abrir a linha do tempo sobre a infância, é possível notar diferentes sentidos sobre a criança. Primeiramente, tinha-se uma perspectiva de que crianças eram pequenos adultos, tendo que cumprir, inclusive, as mesmas responsabilidades. Depois, passou-se a entender criança como um ser diferente do adulto, com direitos próprios e com suas singularidades. Por fim, mais atual, a criança é vista como um ser que produz conhecimento, entende, reflete, julga, cria associações e é capaz de problematizar situações. Quando falamos de infância no ambiente escolar, a visão do professor sobre este fenômeno influencia de forma direta o que ele ensina, quando, como, e principalmente para quem (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁴⁵, em 1996, foi implementada a Educação Básica, sendo a Educação Infantil (EI) etapa que contempla crianças de zero a seis anos, assumindo que, assim como às outras faixas etárias, é preciso que se tenha estrutura e organização de ensino. Em especial, na EI, esta estrutura utiliza um ensino sem divisão por disciplinas. O que gera uma maior comunicação entre os diferentes conteúdos, mas deixa abrangente a organização docente, não destacando, diretamente, a importância da presença de um professor de Educação Física (EF). Ao estudar o documento nortea-

⁴³ Graduada de Licenciatura em Educação Física (UFRGS).

⁴⁴ Professora Doutora do curso de Educação Física da ESEFID/ UFRGS

⁴⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 out. 2020.

dor da educação brasileira, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos relacionar trechos com os objetivos da cultura corporal de movimento, desenvolvidos pela EF: “Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (BNCC, 2018, p. 41)⁴⁶.

A reflexão que aqui é apresentada faz parte de uma experiência vivenciada na disciplina de Estágio de Docência do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS, em uma Instituição pública de EI em Porto Alegre. Inicialmente, a proposta pensada para turma, Jardim B, seria uma Educação Física que aproximasse as crianças da sua interação com a natureza, porém, ao chegar na escola, nos deparamos com espaços de concreto e apenas uma árvore, que ficava praticamente escondida. Então, nossa proposta de trabalho precisou ser mais abrangente quanto às questões de relações à natureza. Nosso objetivo de aprendizagem tornou-se: explorar o EU como um ser da natureza, influente na sua dinâmica e equilíbrio.

Assim, foi necessário nos pautar em estratégias e propostas pedagógicas que buscavam romper com a EF tradicional escolar, já que o tema natureza faz interlocução com os objetos específicos da EF e da cultura corporal de movimento, mas não se apresenta como um conteúdo específico da área. Estratégias mais inovadoras e reflexivas tornaram as aulas mais dinâmicas, com maior participação dos alunos, de forma expressiva e significativa. A escolha pelas abordagens críticas nos aproximavam dos nossos objetivos, pois nos apresentavam uma EF tendo como base a cultura corporal, que se expressa de diferentes formas, de acordo com as necessidades/realidades que aquela população foi ou é submetida. Dessa forma, trazer um olhar para as práticas sociais, a intencionalidade, o espaço, os fins e a história por trás do movimento e levar os alunos ao entendimento da origem da prática, e onde ela pode chegar (BRACHT, 1999).

⁴⁶ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

Entre as demandas da proposta de estágio, a lógica dos registros se fundamentava na criação de um plano de trabalho, de planos de aula e de diários de campo, com síntese final sendo estabelecida por meio de relatório. Nesta lógica, a investigação se estruturou pelo relato de experiência, a partir do qual se questionou quais princípios didáticos pedagógicos foram mobilizados para aulas de EF na EI para ensinar a temática natureza, com fundamento em uma perspectiva de ensino com princípios mais críticos.

Desta forma, as análises que conduziram a investigação objetivaram em evidenciar os princípios didático-pedagógicos utilizados em uma proposta de ensino crítico nas aulas de EF na EI.

A experiência de estágio foi realizada em uma ONG conveniada com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Foram envolvidos na proposta do estágio 21 crianças da turma Jardim B, que contava com 13 alunos e 8 alunas, com idade entre 5 e 6 anos. Os alunos da instituição se caracterizavam como renda baixa e moravam em áreas de risco próximas à escola. O tempo destinado para as aulas de EF era de 40 minutos, duas vezes por semana. Realizamos 20 aulas no segundo semestre de 2018.

A pesquisa possui característica qualitativa, e é caracterizada como descritivo-exploratória. A análise de dados foi pautada na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2002), que busca um desmembramento do texto, encontrando pontos que se sobressaem a partir de suas semelhanças, classificados como unidades. Para melhor diálogo em unidades, são criadas categorias de análise e de discussão. Segundo Bardin (2002), o método de análise de conteúdo se divide em alguns momentos. O contato inicial com os documentos é realizado pela “leitura flutuante”, que passa pela revisão de todos os documentos de pesquisa, da leitura, o que se sobressai se tornam unidades de registro a ser codificadas, que sempre separadas em categorias, para finalmente na fase de interpretação de dados, ocorra um retorno ao referencial teórico dando sentido à interpretação.

Durante a leitura dos documentos, foram identificados os assuntos de maior destaque. Estas unidades que estiveram mais presentes nos diálogos entre os documentos foram agrupadas em três categorias, nomeadas como: Intenções Pedagógicas, Alunos Ativos e Ressignificações.

DESENVOLVIMENTO

Como estratégia de organização, buscamos identificar, dentro das categorias nomeadas, duas subcategorias para melhor entendimento e esclarecimento dos dados evidenciados.

INTENÇÕES PEDAGÓGICAS

Essa categoria teve por objetivo analisar todas as propostas pedagógicas em termos de planejamento, ações, atividades que foram desenvolvidas nas aulas e que geraram um movimento no nosso planejamento e nas ações didático-pedagógicas por nós realizadas durante a proposta vivenciada. As subcategorias que se apresentam são: Plano de Trabalho e Materiais.

Percebemos, de forma significativa, que a subcategoria Plano de Trabalho demonstrou ser importante, pois, foi neste documento que identificamos as características da faixa etária, refletimos sobre nossas experiências acadêmicas e como poderíamos externalizar nossas intenções pedagógicas, também servindo de base sustentadora em momentos de conflitos.

Como um plano que antecipa a prática, nossas ideias ainda flutuam em uma atmosfera desejante. Mesmo que a realidade que encontrássemos acarreta-se em adaptações nos planos, a partir das interações entre os alunos, das descobertas sobre nossa posição como professoras, e espaços de prática, nossas intenções seguiram a lógica da descoberta orientada e a reflexão sobre as relações intra e interpessoais da criança da EI como membro ativo e reflexivo dentro das atividades propostas. Segundo Silveira e Pinto (2001), é importante que, no processo de aprendizagem, o centro não seja somente a vontade do professor, mas que as crianças sejam instigadas a explorar e a produzir conjuntamente o seu

conhecimento. Dessa forma, crer que a criança, na EI, é um ser capaz de produzir conhecimento e refletir sobre as atividades propostas é um ponto de partida para uma aula de EF mais crítica e possibilitadora de aprendizagens permanentes.

A partir do confronto com a realidade da prática docente ocorrem adaptações necessárias. É possível identificar um momento inicial de maior preocupação com a realização das aulas de acordo com nosso entendimento, e um momento final onde encontramos um equilíbrio entre às nossas intenções e a realidade. Para melhor entendimento, destacamos e organizamos alguns trechos retirados dos diários de campo, conforme Quadro 1:

Quadro 1 - Percepções iniciais e finais das intenções pedagógicas retiradas dos diários de campo

| Inicial | Final |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Colocar os alunos como foco da atividade; Propor formas diferentes de atividades, que os alunos tenham o espaço, mas possam de alguma forma ficarem mais livres; faltaram mecanismos para deixá-los serem mais ativos nas aulas; Poderiam ter sido proporcionados mais momentos possíveis de criação e resolução de problemas por conta própria; | <ul style="list-style-type: none"> Eles estão conectados de alguma forma com o que estamos tentando instigar, algumas vezes parece que não; Conseguimos uma aula “livre” controlada e guiada!; Os alunos fizeram fila para o balanço, e se organizaram na utilização dos brinquedos. Foi bem surpreendente; Pareceu uma resposta da liberdade que os alunos entenderam que tinham, de propor atividades; |

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Caparroz e Bracht (2007) refletem sobre como o pensamento de reprodução assídua e automática do planejamento leva ao que os autores chamam de uma realidade pedagogicamente desastrosa, quando a prática docente é acompanhada de incessantes frustrações e de uma busca por uma aula irreal, que segue um *script* pré-determinado. Um grande passo é perceber a importância dos diários de campo, onde se

pode questionar as diferenças entre a expectativa e a realidade, e fazer adaptações para melhor continuidade da prática com suas intenções e objetivos principais.

Recriar uma proposta de aula pensada de forma diferente do padrão exige do professor reflexão e adaptação constantes. Ao escolher o uso de abordagens críticas de ensino, é necessário, primeiramente, reconhecer o lugar da EF na EI, criar estratégias e aplicar de forma reflexiva e exploratória. É preciso estar aberto a mudanças no plano e repensar procedimentos atitudinais constantemente. A exposição à realização de aulas diferenciadas é fundamental na nossa construção como docentes que acreditam em uma EF significativa e emancipatória. É preciso mais que intenções pedagógicas críticas dentro da criação de um plano de trabalho, mas uma real organização para o aluno ter mais espaço de criatividade e autonomia.

A segunda subcategoria, foi um tema que permeou todas as nossas aulas. O uso de materiais como auxiliares para a aprendizagem caracterizou, de fato, a nossa forma de ensinar. Podíamos ser reconhecidas de longe, sempre com muitas caixas e sacolas. Um esforço que nos exigia uma atenção a mais, porém, colhemos os frutos dos nossos esforços. Abaixo alguns relatos de como os materiais foram parte importante dentro da nossa prática:

Trazer a natureza a eles, já que não podemos levá-los até ela, faz a experiência ser mais verdadeira, carregar uma árvore, arranhar o braço no galho, sentir o peso, o tamanho e as possibilidades de uso (RELATÓRIO FINAL, 2018).

O vídeo no início da aula foi uma ótima introdução para que se criasse o reconhecimento da época, e para eles foi muito marcante, na outra aula reconheceram o Charles Chaplin, e mesmo uma semana depois a aluna disse que naquele dia chegou em casa e assistiu ao filme completo. O youtube é uma ferramenta muito usada pelas crianças e foi ótimo usar com eles e criar uma lembrança marcante (RELATÓRIO FINAL, 2018).

No objetivo de aprendizagem idealizado no plano de trabalho constava interação com a natureza, e a escola possuía poucos espaços. No terreno ao lado, que pertencia a escola, mas utilizado apenas para estacionamento, havia muitas árvores, galhos cortados, folha, terra, e fizemos daquele espaço a nossa sala de materiais. Apenas um muro dividia as crianças daquele espaço, e se não era possível as crianças atravessarem o muro, o ambiente atravessaria o muro até as crianças.

. A autora Tiriba (2005) cita que não se pode amar algo que não se conheça, ou seja, não podemos aumentar a relação aluno/natureza sem a própria natureza. Reconhecemos a participação dos alunos mais ativa quando eram estimulados a partir de diferentes materiais. Por isso, praticamente em todas as aulas carregamos muito material, de todos os estilos, de lonas, barracas, até grandes galhos, folhas, barro e baldes de água. Em uma aula específica, os alunos deveriam utilizar dos materiais que estavam dispersos no pátio, grandes pedaços de árvores, cordas e folhas, para montar um abrigo natural. Prontamente eles correram em direção aos galhos carregaram pelo pátio, se ajudaram no carregar, no planejar e no montar. Eles descobriram as folhas, as frutinhas dos galhos, e estavam sempre atentos aos pequenos detalhes. Não se importavam com a sujeira, com o contato. A natureza se tornou o melhor material dentro das nossas aulas.

ALUNOS ATIVOS

Com relação à segunda categoria, que aqui identificamos por Alunos Ativos, observou-se comportamentos, atitudes, falas que se tornaram expressivas e relevantes na proposta com relação à expectativa criada pelos alunos e a participação deles em todo processo. As subcategorias são: Autonomia e Sentidos.

A primeira subcategoria trata de uma responsabilidade assumida no plano de trabalho: proporcionar experiências que gerem autonomia nos alunos, seguindo as orientações de autores que despertam o ensino de forma crítica, buscando significados para as práticas e problematizando seus contextos a partir de uma perspectiva construída com as

vivências dos próprios alunos, confiando que o aluno pode ter autonomia, ser problematizador e reflexivo sobre suas ações e movimentos (BRACHT, 1999).

Durante a realização das aulas, os alunos, a partir de suas vivências anteriores sobre o significado da EF, criaram diferentes maneiras de se expressar ao receberem diferentes cenários. Basei (2008) traz de forma sistemática toda a importância e as diversas contribuições da EF na EI, que através dos movimentos e das discussões é possível criar uma estrutura para debates, atribuição de novos sentidos, crítica, reflexões sobre os papéis exercidos na sociedade e sobre a desigualdade. A questão que merece ser discutida é se as crianças sabem que este espaço está aberto para reflexões e autonomia e, quando este espaço é aberto, como elas se sentem, como elas se movimentam ou como interagem com o meio e com o outro.

Na prática, a exposição a ambientes de maior liberdade mostrou resultados que diferem da intenção de autonomia. Presenciamos muita falta de cuidado ao compartilhar os espaços com os colegas, dificuldades em chegar ao objetivo de aprendizagem planejado, e uni-los de novo como turma entre uma atividade e outra.

A sensação inicial era de frustração. Dentro do planejamento, havia uma ideia de renovação da EF, algo de certa forma “mágico”, quanto ao que ia acontecer. Ao invés disso, nos deparamos com aulas “bagunçadas”, e conflituosas. Isso gerou a reflexão, de que, talvez, não soubéssemos como entender ou avaliar aquela prática, e os alunos precisariam de mais vivências para que a aula orientada, organizada para a disposição da reflexão, fizesse mais sentido para eles.

Foi preciso uma constante reflexão sobre onde terminava a nossa autonomia e começava a deles. Uma forma de entender que um espaço que te permite se expressar a partir das suas particularidades não se caracteriza como uma prática livre. Ao passo que as aulas se sucederam, atreladas com a constante reflexão sobre estas, o caráter expressivo e cooperativo, começou a surgir. Houve um redirecionamento das ativi-

dades, para que os alunos pudessem se apropriar do tema, e a partir delas criassem significados que refletiriam nas atividades aula após aula.

Como docentes, acostumamos nosso olhar às vitórias e aos momentos de criação e desenvolvimento significativos.

Dando sequência à categoria alunos ativos, a segunda subcategoria trata dos diferentes sentidos que a criança cria a partir de estímulos. O aluno da EI, por ainda ter um maior grau de liberdade dentro do ambiente escolar, retrata uma maior diferença entre o que é esperado pelo professor, e o que realmente acontece nas aulas. Considerar que o tempo e a vontade da criança são diferentes da do professor, para que a aula ocorra a partir do interesse do aluno, e não baseada em ordens fixas e diretas (BORRÉ, 2020).

Agostinho (2016), afirma que “as crianças como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido *têm voz*, são legítimas as formas de comunicação e relação que utilizam para se expressar”. O que de fato aconteceu de forma significativa durante as práticas: crianças que questionavam, perguntavam, reclamavam e mostravam maior ou menor proximidade com as atividades a partir de seus interesses.

Era a última aula com a turma, e o comentário de uma aluna gerou novas reflexões sobre as percepções das crianças:

Ao voltar para a aula uma aluna disse “nossa, hoje nos comportamos muito!” Perdemos o controle da turma algumas vezes, eles teimaram outras, outros sentaram no meio da aula, uns não escutavam, mas segundo a aluna eles se comportaram muito. O que nos faz pensar sobre as diferentes visões, a nossa e a deles. Talvez a aula que nos parece “bagunçada” é a organizada deles. Talvez quando a gente acha que eles não estão se comportando, eles estão, dentro dos seus limites (DIÁRIO DE CAMPO, 19/11/2018).

Ao tornar o aluno o centro da aula também é necessário considerar os seus resultados e as suas percepções de sucesso. Se queremos que o espaço de autonomia, reflexão e problematização seja ocupado pelos alunos, precisamos legitimar suas opiniões, até mesmo, e principalmente quando diferem das nossas.

Oliveira (1997) ressalta que para um novo entendimento do movimento humano, é necessário transformar o imaginário social sobre o corpo e suas atividades. Quando pensamos no que é esperado socialmente de uma criança de 0 a 6 anos e do seu corpo, por vezes, é difícil identificar como as propostas citadas poderiam entrar em prática. Ao partir da ideia de que as crianças produzem significados diferentes dos adultos, percebemos que nas aulas de EF na EI, muitas vezes, não estamos criando espaços onde elas possam encontrar os seus significados e apenas criamos ambientes onde elas possam reproduzir os nossos.

RESSIGNIFICAÇÕES

Nossas experiências com acampamentos e práticas em meio a natureza nos fizeram pensar uma EF diferente da tradicional. Um universo de possibilidades cabia dentro do objetivo principal de estágio, o que resultou em mudanças significativas na forma de realizar as aulas adaptando nossas propostas às demandas dos alunos. As subcategorias que se apresentam são: Professor Ativo, e Natureza Crítica.

A primeira subcategoria, Professor Ativo, expressa os diferentes sentidos encontrados sobre o tema natureza e como influenciaram e dividiram em três momentos o trajeto de ensino da prática. Se a janela da resignificação está aberta para os alunos, ela deve estar aberta para os professores também. No primeiro momento, as aulas foram planejadas de forma mais teórica, uma tentativa de aproximação dos alunos com a diferenciação do natural e do urbano. Foram utilizados cartazes, barracas, interações com os quatro elementos, histórias e exemplos sobre o ciclo da vida. Houve interação significativa por parte dos alunos, a fantasia de desbravadores da natureza prendia a atenção e os deixavam curiosos.

Durante a prática, os alunos expressaram opiniões que estimularam a reflexão por parte dos professores. Na primeira aula, foram apresentadas as diferenças entre os meios urbano e natural. Ao serem questionados sobre o espaço ao redor da escola, se havia mais árvores ou mais prédios, a resposta foi “mais árvores”. Importante salientar

que a escola se situa em uma grande avenida da cidade. Este momento marcou uma quebra no significado do que é natural e de perspectivas sobre o que se era esperado dos alunos. Cruz (2019), reforça a necessidade da escuta efetiva, e o reconhecimento da criança como sujeito, e o respeito às suas singularidades, para proporcionar avanços na EI.

Surge, então, o segundo momento, onde os planos de aula se adaptavam às necessidades percebidas ao decorrer das aulas. Por vezes, durante as atividades, ocorriam momentos de conflitos e falta de empatia. Era algo que se destacava e foi inspiração para um novo sentido de natureza, como a relação e a interação do EU com os colegas e com o mundo. Jogos cooperativos eram realizados com maior frequência e um bloco de aulas que seguia uma linha histórica foi criada para entender as relações do ser humano com a natureza ao passar das épocas.

Nas aulas que sucederam, as crianças tinham um cenário (o tempo histórico em que elas se encontravam) e construíam o ambiente, vivenciando características de atividades humanas importantes e marcantes de cada tempo. Tinham tarefas a serem realizadas, idealizadas pelas estagiárias, por exemplo, plantar alimentos, colher, trabalhar em fábricas, as quais efetuavam da forma como imaginavam que deviam. Transcorreram pela Pré-história, Idade Antiga, Idade Média no estilo de vida medieval, Idade Moderna industrial e Idade Contemporânea dos dias de hoje, com um mundo tecnológico e científico. Foi realizada uma aula final buscando refletir sobre o que ocorreu e as diferenças do que eles vivenciaram de um tempo para outro, principalmente em relação à natureza.

No último momento a teoria se fez de forma mais demonstrativa, e a prática se fez de forma mais vivida. A aula mais significativa envolvia diversos baldes, onde dentro de cada um, continha materiais diversos. Recipientes com folhas, galhos, areia, barro e água foram dispostos um ao lado do outro. Os alunos retiraram os calçados e pisavam de balde em balde. Cada pisava gerava diferentes sensações: “muito gelado”, “que nojo”, “muito macio”. Nessa aula, as crianças possuíam liberdade de sentir e de se expressar a partir de diferentes estímulos. A BNCC (2018)

atribui como competência para os professores a responsabilidade de criar cenários e condições para que as crianças possam desempenhar um papel ativo, sendo desafiadas, provocadas a solucionar problemas, e que possam construir significados com os acontecimentos a sua volta. Alguns não se sentiram confortáveis em participar, mas, ao final da aula, todos estavam descalços e felizes.

É preciso estar atento às respostas dadas a partir de um estímulo e torná-las parte significativa na construção das aulas seguintes.

Para além da natureza “plantinha”, nos foi apresentada a natureza que traduz as vontades e as sensações do corpo. Uma ressignificação do natural que transmutou da árvore e das plantas, para o cotidiano vivido pelas crianças.

A segunda subcategoria trata da relação do tema escolhido com a EF na EI, e a relação das abordagens críticas com processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do semestre, o estágio proporcionou diferentes experiências e perspectivas sobre a atuação do professor de EF na EI. Em especial, o tema natureza causou insegurança por ainda não estar claro a influência da EF nas descobertas do próprio EU e na relação direta com a natureza. Ouvimos “o que tem de Educação Física em plantar?”, e a partir desse momento criou-se o desafio de mostrar as possibilidades das práticas corporais envolvidas com a natureza.

A natureza categorizada, segundo Tiriba (2005), é como uma força ativa que influencia e, ao mesmo tempo, é resultante da inter-relação da vida de todos as formas de seres vivos, através da interdependência uns dos outros. Ao analisar a BNCC (BRASIL, 2018), é possível encontrar espaço dentro das aulas de EF para discussões sobre a inter-relação dos seres vivos e a interdependência uns dos outros. O tópico “Direitos de Aprendizagem” fala em ampliar e diversificar o acesso às produções culturais, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, expressivas, sociais e relacionais. O campo de experiência, “corpo, gestos e movimentos”, busca dar um grande valor à relação da criança com o mundo a partir do seu corpo.

As crianças se expressavam de diferentes formas, mas todas seguindo para um caminho comum. O desenvolvimento da relação com eles próprios e com os colegas, abriu espaço para maiores reflexões sobre o tema natureza dentro das aulas da EF na EI.

CONSIDERAÇÕES

As discussões levantadas a partir da prática de estágio mostram a relevância do planejamento do plano de trabalho, e para além da sua reprodução assídua, é importante um constante estado de reflexão sobre as atividades e os significados obtidos, para que o ambiente se adapte às idealizações dos professores e alunos. Também deve-se considerar o uso de materiais que auxiliam e oportunizam diversas formas de expressão, criando cenários que proporcionam maior autonomia e construção pessoal de sentidos para as crianças.

Para os alunos, deve-se possibilitar experiências que os aproximem de sua liberdade de criatividade, sem que isso afete de forma negativa a relação com o meio ao seu redor. Esse feito é conquistado a partir da sequência de práticas organizadas pelo professor e a consideração sobre a construção de percepções de sucesso do aluno, e seu entendimento sobre a prática, como fator relevante para o entendimento de conquistas.

Por fim, é fundamental agir como professor reflexivo, que está aberto a ressignificação dos termos a partir dos sentidos que os alunos expressam, para melhor organização da sequência pedagógica de ensino. Além disso, o educador deve ressignificar os conteúdos da EF escolar na EI, como o tema natureza, que oportuniza diferentes formas de expressão da cultural corporal, encontrando como aliada as abordagens críticas, que, no processo de ensino-aprendizagem, abrem espaço para maior autonomia e reflexão do aluno sobre suas descobertas.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. **Da investigação às práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 69-85, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid: v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008.

BORRÉ, Leila Maira; REVERDITO, Riller Silva. Educação Física na Educação Infantil: estratégias metodológicas para a qualidade da prática pedagógica. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 33, n. 1, p. 95-118, 2020.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2018.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-35, 2019.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: algumas interloções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 23, n. 79, p. 47-63, 2008.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli. Metodologias emergentes no ensino da educação física. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 21-27, 1997.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco; PINTO, Joelcio Fernandes. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 22, n. 3, 2001.

(RE)PENSAR A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: COMO FICA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos⁴⁷

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa promoverá uma reflexão acerca do processo de institucionalização da nova escola na educação contemporânea, lançando um olhar para a educação infantil, posto que, estamos vivenciando um período de crise mundial causada pelo novo coronavírus. Nesse sentido, faz-se necessário (re)pensar como as escolas estão garantindo que os direitos educacionais das crianças sejam cumpridos.

Iniciamos nossa discussão tecendo algumas considerações sobre a ideia de escola de homogênea. A globalização da economia foi marcada pela inserção do sistema capitalista e, conseqüentemente, acentuando ainda mais a exclusão entre as classes sociais. A escola, lugar onde a igualdade deveria imperar, tornou-se o espaço em que as diferenças sociais são acentuadas num modelo de educação calcado em bases tradicionalistas. Essa estrutura homogênea e estratificada contribui consideravelmente para a formação de uma sociedade dividida em classes. E tal diferença entre esses estratos sociais não fica apenas ligada ao fato de um se sobrepor ao outro, mas também no que tange à renda e na aquisição de bens materiais.

A busca pela construção de uma sociedade e de uma instituição de ensino homogênea, cujo escopo era diminuir as desigualdades sociais, acaba produzindo o efeito contrário, aumentando exacerbadamente essas diferenças, motivo pelo qual, a escola vem enfrentando uma grande batalha ao tentar desconstruir essa ideia de homogeneidade.

⁴⁷ Doutora e Mestra em Linguística (PPGL/UFSCar). Especialista em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Educacional. Graduada em Letras e Pedagogia. Professora na Rede Municipal de Educação de São Carlos.

A FALSA IDEIA DE HOMOGENEIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: A BUSCA POR UMA “ESCOLA NOVA”⁴⁸

A origem da educação coincide com a da humanidade que por sua vez precisa agir sob a natureza para transformá-la conforme suas necessidades. A educação possui uma função política relacionando conteúdo-forma ao processo de transmissão e assimilação do saber escolar.

Neste contexto, surge a escola “palavra que, em grego, significa exatamente o lugar ócio. Vê-se, pois, que a divisão da sociedade em classes introduziu, também, uma divisão na educação” (SAVIANI, 2008b, p. 248). Com o advento da sociedade moderna, calcada em bases capitalistas, burguesa, a educação escolar que antes era oferecida apenas para uma pequena camada da sociedade, tende a crescer e abranger a todos os públicos.

Se antes a educação era comum, sendo definida pelo próprio processo de trabalho, com o surgimento das classes a educação se divide entre etários. Os primeiros continuam a se educar no próprio processo de trabalho, fora da escola. Os segundos terão uma educação diferenciada, desenvolvida nas escolas, fora do trabalho, embora igualmente determinada pelo trabalho já que é este que garantia a sua existência permitindo o desfrute do ócio, de tempo livre (SAVIANI, 2008b, p. 248).

Mesmo na modernidade, todavia, a escola se apresenta como um aparelho que trabalha em função da classe dominante, reproduzindo suas ideologias. Será que é possível, atualmente, considerar uma escola como instrumento a serviço dos interesses dos menos abastados? Tal pergunta tem sentido por fazermos parte de uma sociedade capitalista em que é dividida por classes.

[...] não faria sentido em se falar de desafios, em termos radicais, isto é, em sentido próprio, se

⁴⁸ “O tipo de escola [nova] não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isso porque, além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (SAVIANI, 2008a, p. 8).

se tratasse tão somente de manter a educação a serviço de interesses dominantes, ou seja, se não estivesse em causa os interesses dos trabalhadores (SAVIANI, 2008b, p. 254).

Notamos em nossa sociedade a falta de interesse em construir uma escola moderna/contemporânea com igualdade de condições e de acesso a todos. Dessa maneira, o que vemos é uma educação voltada para um saber relacionado com a força produtiva do trabalhador e alienante. “Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista (SAVIANI, 2008b, p. 256)”.

A educação não deve ter como escopo a neutralidade, mas o respeito a todos que envolvam a comunidade escolar. Ela não é apenas mera reprodutora de ideologias, mas a chave das transformações necessárias para uma sociedade menos injusta. Entretanto, acabamos por conviver com uma educação precária, diferentemente daquela que idealizada, em que a liberdade e a autonomia estejam presentes na formação dos alunos.

A homogeneidade é uma característica marcante no âmbito escolar, sobretudo quando pensamos na educação infantil, visto que ela produz o efeito de igualdade. Na realidade, essa concepção igualitária não passa de um dispositivo de controle para preservar a educação de bases tradicionais. A prática educativa enquanto fenômeno social é essencial para o desenvolvimento do sujeito-criança⁴⁹ em sociedade. Além disso, a escola tem como principal objetivo desenvolver conhecimentos, ideias e comportamentos que promovam a cidadania e a liberdade.

⁴⁹ Tomarei o uso do termo *sujeito-criança* pensando-a como sujeito que também produz discursos uma vez que ela também pode ser entendida como sujeito histórico. Conforme Orlandi (2009, p. 50-53), não devemos pensar o sujeito “apenas numa concepção intemporal, a-histórica e mesmo biológica da subjetividade – reduzindo o homem ao ser natural – é preciso compreendê-la através de sua historicidade. [...] Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as junções ideológicas.”

Todavia, o que vemos no ambiente escolar, sobretudo, nas escolas de educação infantil, é a incorporação da disciplina de maneira submissa, sem margem para questionamentos. Neste sentido, a escola consolida o individualismo e o conformismo social.

Entretanto, a função da escola não se caracteriza somente pela preparação para o mundo do trabalho, ou para a participação na vida pública, ou mesmo para a aquisição e desenvolvimento do conhecimento, ainda que este nos pareça ser o elemento de maior importância. A função da escola envolve, também, fornecer aos meninos e meninas, homens e mulheres instrumentos necessários para pensar e agir sobre o seu mundo, para fazer escolhas, propor mudanças, construir alternativas (GABASSA; MELLO, 2007, p. 26).

Porém, a escola não tem cumprido esse papel democrático, em que incentiva seus alunos a lutarem pelos seus direitos, dando-lhes a liberdade. Ela, na realidade, foi transformada em instrumento de poder, na qual o único objetivo seria a transferência de conteúdos. De acordo com Gómez (s/d, p. 4), “a função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização, já que se apoia no conhecimento público (ciência, filosofia, cultura, arte)” para provocar o desenvolvimento do conhecimento particular de cada sujeito-criança.

Assim, está posta a necessidade de construção de outra racionalidade, que se pautar no diálogo, na solidariedade e na possibilidade de transformação da escola, que guie os processos de socialização, de ensino e de administração escolar no sentido de construir uma escola mais justa, mais igualitária e, efetivamente, mais democrática (GABASSA; MELLO, 2007, p. 27).

Difícilmente, vê-se numa escola homogênea um processo provocativo no desenvolvimento de ideias, de concepções e de comportamentos, ao contrário, a criança não tem voz e nem direito à fala, restando-lhe apenas ocupar o lugar de ouvinte.

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e

sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 2008, p. 6).

Essa é a velha tradição das teorias educacionais, na qual o professor transfere ao aluno os conteúdos de maneira autoritária (por vezes tão sutis que, tanto professor quanto aluno, não são capazes de perceber) e obrigatória. A escola enquanto instituição pode ser considerada, de acordo com Althusser, como um elemento que compõe os aparelhos ideológicos de Estado (doravante AIE), que são um sistema complexo que compreende várias organizações bem como suas práticas.

Ao escrever sua teoria da ideologia, Althusser faz uma releitura de Marx, distinguindo ideologias particulares e gerais, as quais exprimem oposições de classes para evidenciar o mecanismo responsável pela reprodução das relações de produção.

A afirmação do AIE escolar e os elementos que o constitui, as instituições escolares e organizações, como instrumentos de reprodução da ideologia de Estado, enquanto ideologia dominante, pressupõe a existência de ideologias dominadas. Portanto, tanto no interior do AIE escolar quanto nas próprias escolas, estas refletem a luta de classes da sociedade, a ideologia da classe dominante luta para manter-se enquanto tal, e as ideologias das classes dominadas lutam para se tornarem dominantes, hegemônicas (CASSIN, 2008, p. 166).

O conceito de ideologia é definido por Althusser (2003, p. 103) como aparelhos ideológicos e/ou repressivos de Estado: o primeiro, atua por meio de práticas do discurso, depreendendo o funcionamento da ideologia; o segundo, funciona pela violência e sua ação complementa-se com instituições, tais como: a escola, a religião, a política, a informação, a cultura, entre outros e são exercidos pelos princípios transmitidos.

Desta maneira, fazendo uma retomada aos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) propostos por Althusser, é possível afirmar que a contribuição da instância ideológica na reprodução das relações sociais está materialmente assegurada.

Ao falarmos dos aparelhos ideológicos de Estado e de suas práticas, dissemos que cada um deles era a realização de uma ideologia (a unidade destas diferentes ideologias regionais – religiosa, moral, jurídica, política, estética, etc., sendo assegurada por sua subordinação à ideologia dominante) (ALTHUSSER, 2007, p. 89).

A escola atua como a transmissora da cultura dominante, isto é, da ideologia hegemônica. A esse mecanismo de indução e imposição ideológica, Althusser atenta para a existência de uma ideologia dominada que tenta se desvencilhar do autoritarismo e da obrigatoriedade.

A “cultura” que se ensina nas escolas não passa efetivamente de uma *cultura em segundo grau*, uma cultura que “cultiva” visando um número, quer restrito quer mais largo, de indivíduos desta sociedade, e incidindo sobre objetos privilegiados (letras, artes, lógica, filosofia etc.), a arte de se ligar a esses objetos: como meio prático de inculcar a estes indivíduos normas definidas de conduta prática perante as instituições, “valores” e acontecimentos desta sociedade. A cultura é ideológica de elite e/ou de massa de uma sociedade dada. [...] A ideologia dominante é sempre imposta às massas contra certas tendências de sua própria cultura, que não é reconhecida nem sancionada, mas resiste (ALTHUSSER, 1979, p. 44).

Althusser se preocupava em indicar as necessidades de se pensar em uma escola reprodutora das relações de produção ao mesmo tempo em que ocorre a luta de classes e a luta ideológica. Baseados nos conceitos althusserianos, podemos entender que o papel da escola, enquanto instituição de ensino, deve ir além da (re)produção de poder da classe. Destarte, muitos autores buscam, segundo os conceitos refle-

tidos, construir uma escola nova, a qual primária pela liberdade e pela democracia, com a formação integral do sujeito-criança. Assim,

[...] em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento, revelando-se capaz de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos por áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientados da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes professores (SAVIANI, 2008a, p. 8).

Neste sentido, “a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido” (SAVIANI, 2008a, p. 8). A Escola Nova deve levar em consideração as diferenças existentes, as peculiaridades das crianças, o conhecimento de mundo e a historicidade de cada aluno, priorizando uma educação baseada na heterogeneidade, pois ações democráticas como esta transformará a escola que, até pouco era restrita, para uma escola de todos.

A ESCOLA E OS DIREITOS DA CRIANÇA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Em meados de março de 2020, fomos impactados pela quantidade de vítimas do novo coronavírus, toda essa situação pandêmica chegou e pegou a todos de surpresa. Com isso, a educação infantil foi muito afetada uma vez que seu cerne está pautado no “conviver”, no “brincar”, no “participar”, no “explorar”, no “expressar” e no “conhecer-se”. Como conseguir contemplar esses direitos de aprendizagem à distância? Os professores tiveram a responsabilidade de reconstruir suas práticas do dia para a noite, o medo e a insegurança de não atingir as expectativas das famílias e de cumprir aquilo que está previsto na BNCC veio à tona.

Todavia, compreendemos que este momento de isolamento social não está sendo fácil para todos, para alguns ainda mais difícil. Isso nos faz repensar em nossas práticas, como adequá-las de modo que estimulem as famílias a realizarem tais experiências compartilhadas pela escola com as crianças.

Uma das funções das instituições de educação infantil é favorecer o desenvolvimento da linguagem que, por sua vez, depende do estabelecimento de situações de diálogo, de fala e de escuta, assim como de instaurar a criança desde muito cedo como interlocutora, como capaz de produzir e se apropriar da linguagem. Essas situações estão diretamente relacionadas à vida das crianças e dos adultos, às suas motivações para escutar e dizer, aos conhecimentos que se constroem, às funções e aos papéis que desempenham. Tratam-se de interações singulares, nas quais, cada qual com suas histórias, experiências e saberes comunica e atribui os sentidos únicos que essas falas possibilitam (BRASIL, 2014, p. 37).

O brincar é muito importante para o desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança. É na escola que o brincar ganha significado e representatividade, nós, enquanto professores de educação infantil, devemos refletir e entender o que é “brincar” uma vez que é um dos direitos de aprendizagens da criança garantidos pela BNCC. Ninguém nasce sabendo brincar, é uma competência a ser desenvolvida ao longo da vida com estímulos externos e isso pode ser percebido ao observarmos as crianças, o modo como elas olham os objetos, como relacionam-se com outros pares. Porém, precisamos tomar cuidado ao ensinar o brincar para que não seja uma ação impositiva, pois no brincar as crianças podem dar funções diferentes para um mesmo objeto.

Ao longo das experiências do ensino remoto na educação infantil, pudemos ver que o brincar algumas vezes fora esquecido, mas em outras, ressaltado a importância desse direito para a criança. De acordo com Kishimoto (2010, p. 1) é no brincar que a criança explora os objetos do mundo, a natureza, a cultura, as pessoas e, assim, consegue compreender as coisas e a se expressar de diversas formas. Além de tudo, brincar com a criança estimula e proporciona a criação de vínculos entre ela

e sua família. Refletir sobre os direitos educacionais da criança para a sua formação é importante e necessária nos dias atuais.

A escola, infelizmente, ainda é um ambiente em que o autoritarismo está presente, muitas vezes ocorrem de maneira despercebida e sem sabermos que estamos sendo autoritários. O uso do dedo em riste, uma constante nesses ambientes, mostra o quão autoritários somos e nem nos damos conta disso. É preciso estarmos em constante processo de reflexão e olhar para os nossos atos. Foucault, traz-nos muitos estudos a respeito da subjetividade e o quanto isso é importante para a subjetivação do sujeito na sociedade. A produção da subjetividade se dá a partir das transformações sociais e históricas. Ainda para Foucault (1985, p. 889), “o poder [que muitas vezes buscamos através de atitudes autoritárias] está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares”.

Em a “A arte de calar”, Abade Dinouart (2001, p. XVIII) afirma que o “primeiro grau da sabedoria é saber calar, o segundo, saber falar pouco e moderar-se no discurso; o terceiro é saber falar muito sem falar mal e sem falar demais”. É preciso pensar o quanto silenciemos nossos alunos, saber calar no momento certo não é mostra de fraqueza, mas sim de sabedoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na reflexão feita acerca dos problemas ocasionados pela escola tradicional, o capítulo teve como objetivo estudar a descentralização da escola homogênea em prol da organização de uma nova forma de instituição de ensino. Neste sentido, a escola deixaria de ser um local de propagação da ideologia dominante para se tornar um espaço de desenvolvimento da cultura, das ideias, da crítica, da democratização etc.

Na direção democrática, podemos perceber que a educação atual gira em torno de um trabalho educacional homogêneo. Entretanto, são muitas as lutas para que esse universo de relações entre dominante e

dominado migram para uma educação libertária, visto que a educação não está livre da política.

[...] o enfrentamento dos desafios postos à educação pública pela sociedade de classes passa, do ponto de vista da pedagogia histórica-crítica, pela luta por uma escola pública que garanta aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, entendida como um componente na luta mais ampla pela superação da própria sociedade de classes. Devemos, pois, nos empenhar em ampliar diuturnamente o processo de conquista da escola pública pelos trabalhadores, considerada um espaço vital para a apropriação, por parte desses mesmos trabalhadores, dos conhecimentos sistematizados, isto é, da ciência como força produtiva, sem perder de vista, em momento algum, o horizonte de construção de uma sociedade sem classes, pois só então as conquistas perfilhadas serão definitivamente asseguradas (SAVIANI, 2008b, p. 271).

A escola não é um modelo neutro, dissociado da política, da cultura, das relações sociais entre o meio escolar e a comunidade. Nessa concepção de educação democrática, o discurso liderado pelas instituições deveria ligar-se a uma gestão de qualidade, manifestando na direção escolar uma atitude crítica quando houver a imposição de discursos dominantes.

O ambiente escolar deveria ser, como ilustra Marx, assim como os animais, que antes de executarem sua obra idealizam para depois colocarem em prática, já que antecipar mentalmente aquilo que será realizado significa que a prática humana é determinada pela teoria:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 1968, p. 202).

Além disso, a presente pesquisa lançou um olhar para as perspectivas educacionais impostas à Educação Infantil enquanto parte integrante no processo de formação do sujeito-criança nesse momento de distanciamento social e de ensino remoto. Tecemos, desse modo, algumas reflexões sobre como as transformações educacionais em contexto de pandemia e de ensino remoto contribuem ou não para a formação do sujeito-criança. São para essas transformações que voltaremos nossos olhares uma vez que vivenciamos um momento histórico em que as coisas acontecem e se modificam de maneira célere.

Em síntese, fala-se muito em uma mudança no contexto curricular educacional, criando novas propostas de trabalho para tornar a Nova Escola em um espaço com efetiva participação não apenas dos funcionários da escola, mas de toda comunidade. Vale ressaltar que a escola não é um espaço dissociado da política, da cultura, das relações sociais e da comunidade. É nela e com ela que podemos mudar toda uma sociedade e, nesse sentido, é preciso pensar em como nossas práticas enquanto professores formadores influenciam e fazem parte ativa da formação desse sujeito-criança.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre aparelhos ideológicos de estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. **Filosofia e filosofia espontânea dos cientistas**. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

CASSIN, B. **Googléame**: La segunda misión de los Estados Unidos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Biblioteca Nacional, 2008.

DINOUART, A. **A arte de calar**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. A. Poder y estrategia. In: **Microfísica del poder**. Madrid: La piqueta, 1989.

GABASSA, V.; MELLO, R. **Contribuições para a transformação das práticas escolares**: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2007.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização, 1976.

GÓMEZ, A. **Funções sociais da escola**: da reprodução à crítica do conhecimento e da experiência. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Q1oJZoOwzhAJ:www.centrodeensinoindividual.com/artigo4.pdf+estrutura+escolar+homogenea&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEShp3WxKmp-t0DO39oyg>>. Acesso em: 05 de junho 2012.

LENIN, V. Tareas de las organizaciones juveniles. In: **Obras escogidas en doce tomos**. Moscou, Progreso, 1977.

MARX, K. ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Escrita, 1968.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 2008a.

_____, LOMBARDI, J. (Org.). **Marxismo e educação debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2008b.

EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO EM MEIO FECHADO NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Karoline Goulart⁵⁰
Andréa Grandini José Tessaro⁵¹

INTRODUÇÃO

A preocupação com a criança e com o adolescente e sua situação de vulnerabilidade não é uma característica presente na trajetória dos direitos infanto-juvenis. Na verdade, a visibilidade trazida por meio de normativas nacionais e internacionais que conferem uma situação de prioridade e necessidade de proteção ao indivíduo em situação de desenvolvimento biopsicossocial é algo recente na história dos direitos da criança.

Muito do que se observa dentro das Unidades Socioeducativas brasileiras, quando num contexto de execução de medida de internação provisória ou definitiva, são adolescentes que trazem reflexos de uma sociedade que tratou com mazela os períodos da infância e da adolescência e que priorizou o interesse pelo crescimento econômico em detrimento de políticas públicas efetivas.

A educação, por sua vez, sempre esteve atrelada às evoluções no âmbito do direito da criança e do adolescente e é um dos pilares para o desenvolvimento do ser humano. A necessidade do ensino regular para jovens de diferentes idades, muitas vezes marginalizados, é também uma questão social, considerando que o cumprimento da medida socioeducativa em meio fechado poderá proporcionar um pouco de contato com a educação formal. Nessa perspectiva, a grande questão deste capítulo se relaciona com a aplicação do direito fundamental

⁵⁰ Bacharelanda em Direito (UNISOCIESC/SC).

⁵¹ Doutoranda e Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade (UNIVILLE/SC). Oficial da Infância e Juventude na Comarca de Garuva/SC e docente na UNISOCIESC/SC.

à educação para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado, considerando que a privação de liberdade foi imposição feita pelo próprio Estado, e que cabe a ele cumprir com o exercício dessa garantia. A pesquisa qualitativa com coleta de dados feita junto ao DEASE/SC foi desenvolvida durante o período de fevereiro de 2020 a novembro de 2020 e buscou analisar em que medida a educação é ofertada durante a execução da medida socioeducativa de internação nos Centros Socioeducativos em meio fechado do Estado de Santa Catarina. Esse capítulo é fruto de um estudo que compreende o extenso caminho percorrido pelos direitos da criança e do adolescente no âmbito sócio-histórico e legislativo e das consequências da negligência e violência a qual esses indivíduos foram expostos, mas que sobretudo, acredita na ressocialização e na socioeducação por meio da educação.

CONTEXTO HISTÓRICO DO DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E DO INSTITUTO DAS MEDIDAS SOCIEDUCATIVAS

Os direitos das crianças e dos adolescentes foram conquistados através de diversas transformações socioculturais no decorrer dos séculos, a partir de uma nova visão em relação a esses seres, já que diferentes concepções de infância foram sustentadas nas sociedades Ocidentais. A figura da criança e do adolescente como sujeitos de direitos é uma temática relativamente nova no campo jurídico, tendo em vista que durante muitos séculos inexistiu uma perspectiva zelosa quanto às fases da infância, e a criança nada mais era do que um adulto em miniatura. Ariès (1981) discorre que, com a finalidade de “adestrar” os infantes para o trabalho e para a produção, houve a introdução da criança na educação através da escola e do colégio. Nesse processo deu-se a transformação do ideal de “miniadulto” para sujeito de direito, como também surgiram as distinções de idade, de etapas de ensino e de estrutura escolar que evoluíram e chegaram aos métodos atuais.

A grande transformação da política de proteção ao infante no Brasil se deu com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e

com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Tais normativas foram responsáveis por disciplinar a proteção integral e a prioridade de assistência à criança e ao adolescente. Ambas as legislações carregam a importância do sentimento de infância através de seu conteúdo e concebem diversas garantias fundamentais que até então não estavam expressas. A Carta Magna foi responsável por imputar uma responsabilidade ao Estado, à família e à sociedade a efetividade dos direitos da criança e do adolescente, bem como estipular essa obrigação como prioridade de atendimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei n. 8.069/1990 disciplinou as providências que seriam tomadas nos casos de prática de ato ilícito pelo adolescente: as medidas socioeducativas, que são determinações jurídicas a serem imputadas aos adolescentes que cometem ato infracional. Nos termos do art. 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ato infracional deve ser considerado uma “conduta descrita como crime ou contravenção penal.

O rol taxativo trazido pelo art. 112 do ECA traz as possíveis aplicações dessas medidas, sendo elas: advertências, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade ou internação em estabelecimento educacional. Opções diversas para que, analisado o caso concreto, os juízes das Varas da Infância e Juventude brasileiras possam determinar qual melhor se aplica, em observância ao princípio da razoabilidade. A internação em unidade socioeducativa é considerada a medida mais gravosa a ser decretada para o adolescente em conflito com a lei, já que ela está vinculada aos atos infracionais praticados com violência ou grave ameaça à pessoa, bem como aos casos em que o adolescente descumpra outras medidas a quais já estava submetido. A internação pode ser aplicada de modo provisório, em caráter cautelar, com prazo máximo de 45 dias, antes da prolação da sentença, se constatados indícios de autoria e materialidade e se houver necessidade para sua segurança pessoal ou da ordem pública; ou, de modo definitivo, após transitada em julgado a sentença que o condene ao cumprimento por prazo indeterminado (BRASIL, 1990).

Assim como na esfera penal, violar o direito à liberdade e retirar o indivíduo do convívio social é uma opção que deve ser tida como última *ratio*, a fim de zelar pelo princípio da excepcionalidade. Além disso, o artigo 121 do ECA dispõe que a internação deve seguir os princípios do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e da brevidade, de modo que, o Estatuto da Criança e do Adolescente estipula prazo máximo de três anos para cumprimento de medida de internação, devendo, ainda, o adolescente passar por uma avaliação a cada período de seis meses, a fim de identificar se resta necessária sua permanência.

Para assegurar que a execução cumpra com os estritos termos da lei, também são conferidas aos adolescentes infratores todas as garantias inerentes ao devido processo legal e foi pensando no melhor interesse do infante que a Secretaria Especial de Direitos Humanos da República, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente e o Fundo das Nações Unidas para Infância, no ano de 2004, apresentou a proposta de criação do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, cujo sistema busca atender o reeducando de forma pedagógica, fazendo-o superar a condição em que se encontra.

Dados os avanços sociais e jurídicos vinculados à história da infância e da adolescência, falar dessas transformações também é falar do papel da educação e da atenção que essa garantia merece dentro do ambiente de proteção ao infante.

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A educação é regulamentada constitucionalmente como um dever do Estado e da família, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998). A Constituição Federal também regulou os princípios basilares para o oferecimento do ensino em todo o território nacional, com igualdade de condições para acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade do

ensino público em estabelecimentos oficiais, gestão democrática do ensino público e garantia do padrão de qualidade (BRASIL, 1988, art. 206).

Dito isso, a Lei 9.394 de 1996, delibera acerca das leis de diretrizes e bases para a educação nacional (LDB), e reforça os princípios e consolida os meios organizacionais de oferecer ensino em todo o país, a fim de cumprir com o objetivo pré-determinado constitucionalmente. A LDB é responsável por dispor dos métodos de aplicação da educação básica no país, os quais devem ser executados tanto fora como dentro do sistema. Ela define como carga horária mínima para escolarização dos educandos oitocentas horas anuais, num período mínimo de duzentos dias letivos para o ensino fundamental, devendo ser ampliada para mil e quatrocentas horas anuais no ensino médio. Além disso, determina como matérias obrigatórias artes, educação física, história, língua inglesa a partir do sexto ano, língua portuguesa, matemática e o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (BRASIL, 1996).

Além da LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente corrobora para garantir o direito à educação, dispondo do modo que deverá ser inserido na vida das crianças e adolescentes, bem como preceituando os deveres do Estado, da família e das Unidades Socioeducativas para efetivação do mesmo.

O adolescente em conflito com a lei, quando inserido numa Unidade Socioeducativa para cumprir medida imposta, é geralmente retirado do âmbito escolar que até então frequentava, ou pelo menos, deveria frequentar. Isso porque os estudos realizados pelo Conselho Nacional de Justiça no ano de 2012 revelaram que pelo menos 57% dos adolescentes que cumpriam medida de privação de liberdade estavam ausentes do âmbito escolar antes da integrarem a unidade, assim como, 6,3% haviam abandonado o ensino fundamental antes do 5º ano, de acordo com os dados fornecidos pelo IBGE (SILVA E BAZON, 2014).

É intrínseca a relação dos direitos da criança e do adolescente com a educação, já que os marcos que elevaram o infante à condição de sujeito de direito foram através do ensino, e todas as políticas aplicadas

em prol do adolescente na atualidade são através dele. O direito à educação é fundamental para o indivíduo e, em especial, para a formação daqueles que encontram-se em desenvolvimento.

Tendo a medida socioeducativa o escopo de ressocializar o jovem privado de liberdade, é imprescindível que os estabelecimentos socioeducativos ofereçam ensino formal para os reeducandos nas condições impostas pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e pelos Programas de Educação Nacional, Estaduais e Municipais. Ora, se a medida socioeducativa é uma providência tida como pedagógica, não restam dúvidas que a educação deva ser prioridade durante a execução da medida socioeducativa, no sentido de capacitar o reeducando para o mercado de trabalho, para continuidade dos estudos ao deixar o sistema socioeducativa e para despertar a noção de cidadania e da importância de sua participação na vida social.

O último Levantamento Anual do SINASE indica que no ano de 2017 26.109 adolescentes integravam o Sistema Socioeducativo no Brasil, sendo que 4.832 destes cumpriam medida de internação provisória e 17.811 estavam em regime de privação de liberdade por tempo indeterminado. Para realizar o atendimento desses 22.643 infratores haviam ao todo 484 Centros Socioeducativos ativos em todo o país.

A Lei nº 12.594/2012 que institui o SINASE é fundamento para o funcionamento do Sistema Socioeducativo brasileiro, e portanto, em sua terceira seção, dispõe acerca dos programas de privação de liberdade e institui como obrigatório aos Centros Socioeducativos de Internação a “comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência”. Logo, a ausência de oferecimento da educação dentro de uma Unidade Socioeducativa não seria uma possibilidade considerando as normativas a qual estão submetidas.

A Resolução CNE/CEB 3/2016 do Diário Oficial da União é resultado da busca pelo aperfeiçoamento da execução de atendimento escolar na socioeducação brasileira e propõe diretivas a serem respeitadas no contexto de internação. Acerca do ensino formal para adolescentes em

privação de liberdade, os princípios a serem praticados envolvem a prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar (BRASIL, 2016).

Observamos que, diante de tantos princípios basilares da socioeducação, na prática, o que ocorre são violações de direitos praticados pelo Estado, que afasta o adolescente da convivência familiar e comunitária e não dá conta de ressocializá-lo, nos termos da lei. Segundo dados obtidos junto ao SINASE, a equipe mínima para atender 40 adolescentes nos Centros Socioeducativos deve ser composta por 01 diretor, 01 coordenador técnico, 02 assistentes sociais, 02 psicólogos, 01 pedagogo e 01 advogado. É omissa a informação sobre a necessidade de ampliação dessa equipe em caso de aumento no número de adolescentes internados, apenas menciona-se que “a relação numérica de um socioeducador para cada dois ou três adolescentes ou de um socioeducador para cada cinco adolescentes dependerá do perfil e das necessidades pedagógicas destes” (SINASE, 2006). O que se vê é uma extensa abertura para atuações discricionárias e não obrigatórias no atendimento ao adolescente, além de uma responsabilidade gigantesca colocada sob o socioeducador.

Nas 100 laudas que apresentam o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, pouco se fala acerca das funções dos pedagogos. A palavra em si é citada apenas três vezes e em todas elas é empregada de forma genérica. O Parecer CNE/CEB nº 8/2015 do Conselho Nacional de Educação, relata a situação do socioeducativo brasileiro e define como um dos principais problemas em relação à entrega da educação a carência de formação específica dos profissionais da educação que atuam no Sistema socioeducativo, entre os quais estão os professores, gestores e apoio técnico administrativo.” Nessa perspectiva, sendo o pedagogo o agente capaz de levar a educação para os adolescentes privados de liberdade e inexistindo uma estrutura definida e capaz de prepará-los para tanto, o ensino de qualidade dentro do Sistema Socioeducativo mostra-se comprometido.

O Parecer CNE/CEB nº 8/2015 também apresenta as dificuldades enfrentadas especificamente quanto à oferta de educação em todo o Sistema Socioeducativo, entre elas destacamos a ausência de uma proposta

rópsta metodológica específica para adolescentes internados, a prevalência de classes multisseriadas, a subordinação das escolas ao regime disciplinar dos centros socioeducativos, a inadequação dos espaços educativos nas unidades de internação, a ausência de uma unidade gestora no sistema de ensino que dificultam a interlocução entre os sistemas de ensino e os órgãos gestores do SINASE, ausência de atendimento escolar nas unidades provisórias de internação, e a incompletude de dados do censo Escolar da Educação Básica referentes a estudantes em unidades de internação e ausência destes dados no que se refere a estudantes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto.

Nesse panorama, as más condições dos Centros Socioeducativos do país e a falta de estrutura dentro do próprio sistema apresentam um óbice para o ensino formal para os adolescentes em conflito com a lei. A realidade destoa das diretrizes nacionais concernentes ao atendimento escolar no socioeducativo, tendo em vista que até mesmo pode inexistir essa política dentro das unidades provisórias de internação – frisa-se que, nesses casos, a justiça não autoriza a saída do adolescente para comparecimento à escola – ou quando enfrenta-se um descaso com a gestão e o planejamento de ensino ofertado aos adolescentes privados de liberdade em todo o país.

Não restam dúvidas que, num cenário geral, o princípio de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, preconizado pela Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é violado, do mesmo modo que outros importantes princípios prescritos na lei, mas que na prática diária dos Centros Socioeducativos de Internação não são observados.

O CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIEDUCATIVA EM MEIO FECHADO NO ESTADO DE SANTA CATARINA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

As políticas de atendimento ao adolescente infrator no Estado de Santa Catarina são regidas pelos princípios constitucionais, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pelas diretrizes do SINASE e

pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, de modo que, o Departamento de Administração Socioeducativa (DEASE), órgão subordinado à Secretaria da Administração Prisional e Socioeducativa (SAP), é responsável pela implantação e implementação do Sistema de Atendimento Socioeducativo Catarinense.

De acordo com informações oferecidas pelo site do DEASE/SC, “no que se refere à implantação do Sistema Socioeducativo Catarinense, a partir de 2004, foram priorizadas pelo DJUC (Departamento de Justiça e Cidadania), atual DEASE, as medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade”. Assim sendo, as Unidades de Internação estão sob custódia do governo estadual, bem como a aplicação das políticas públicas, inerentes ao atendimento do adolescente infrator, atuando de modo auxiliar os Municípios em que localizam-se cada uma delas.

A pesquisa qualitativa realizada juntamente ao DEASE/SC (COMUNICAÇÃO INTERNA Nº 226/20/SAP/DEASE) acerca da educação para adolescentes em conflito com a lei no Estado de Santa Catarina, dispõe que no ano de 2020 o Estado conta com 21 Centros Socioeducativos para atendimento ao adolescente em meio fechado, sendo que 3 deles estão inativos (Centro de Atendimento Socioeducativo Provisório de Rio do Sul, Centro de Atendimento Socioeducativo Provisório de São José do Cedro e Centro de Atendimento Socioeducativo Provisório de Xanxerê). Em setembro de 2020, 314 adolescentes integravam estas unidades de internação.

Sendo a Secretaria de Estado e Educação (SED) o órgão responsável pela oferta e gestão da educação nas escolas do Estado de Santa Catarina, também é daquelas concentradas nos Centros Socioeducativos ou para atendimento deste. A SED desenvolve o programa de Educação em Espaços de Privação de Liberdade que tem por objetivo ofertar a Educação Básica, desde os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Esse projeto é realizado por intermédio do programa de Educação para Jovens e Adultos (EJAs), que atendem aos jovens e adultos internos de estabelecimentos prisionais, socioeducativos e centros terapêuticos no geral.

O Departamento de Administração Socioeducativa informa também que os adolescentes privados de liberdade têm suas matrículas homologadas nas instituições de ensino oficiais, no caso, as Escolas Regulares ou os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), podendo ser inseridos em qualquer fase do período letivo que contemplem as diversas faixas etárias e níveis de instrução, conforme a grade adotada pelas instituições em consonância com Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional).

A Secretaria da Educação relata que o plano dos Centros de Educação Jovens e Adultos é sempre vinculado à oferta de Educação Básica na perspectiva de direito à educação nos termos da LDB 9.394/1996, do ECA 8.069/1990, da Resolução Nº 3 do CNE/2010 e da Resolução nº 110 do CEE/2012. Além disso, discorre que são oferecidos cursos presenciais e avaliações no decorrer do projeto, “para que os adolescentes, jovens e adultos inseridos no programa, possam iniciar, continuar ou concluir o processo de escolaridade básica.”

Em junho de 2019, o Estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação, da Diretoria de Gestão da Rede Estadual e Gerência de Modalidades, Programas e Projetos Educacionais, disponibilizou dados atualizados acerca da educação empregada através do EJA para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Os números trazidos demonstram que a maior parte desses adolescentes não recebem o ensino formal dentro dos Centro Socioeducativos, mas sim nas Escolas de Educação Básica (EEB) – cerca de 78,5% estão ingressos nos estabelecimentos oficiais de educação.

O DEASE não informou acerca da matriz curricular escolar dos adolescentes restritos de liberdade, no entanto, a SED disponibilizou um documento com a matriz dos EJAs no ano de 2016, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Um diferencial dos CEJAs seria a opção do aluno optar por aulas de línguas estrangeiras diferentes do inglês, como alemão, espanhol, francês e italiano. Para todos os matriculados nos CEJAs, o Ensino Fundamental (anos finais) é composto por 05 dias letivos semanais, em, ao mínimo, 10 semanas

letivas, com 05 aulas diárias de duração de 40/48 minutos, totalizando uma carga horária de 1.600 horas em 02 anos. Já para o Ensino Médio a matriz é composta por 05 dias letivos semanais, em, ao mínimo, 07 a 08 semanas letivas, para 05 aulas diárias com duração de 40/48 minutos, totalizando uma carga horária de 1.260 horas durante 01 ano e meio de curso. Apenas neste último se percebe um conflito com a LDB, devido à diminuição de 140 horas curriculares previstas para o Ensino Médio.

No ano de 2020, a pandemia *Covid-19* que se instalou no país no mês de março, dificultou e inviabilizou qualquer forma de atividade presencial que agrupasse certo número de pessoas, de modo que os adolescentes internados nos Centros Socioeducativos não puderam frequentar as escolas ou serem atendidos pelos CEJAs. As secretarias de educação do Estado e dos municípios, para as crianças e adolescentes que estavam sem aula, logo tornaram possível o ensino à distância (EAD), mas para aos infantes imersos no Sistema Socioeducativo, esse acesso chegou somente em setembro de 2020.

A publicação da Portaria nº 193/GABS/SAP suspendeu as atividades educacionais nos Sistemas Prisionais e Socioeducativos em março de 2020, em decorrência da adoção de medidas de prevenção e combate ao vírus. O DEASE/SC informou que a alteração do cenário do contágio pelo Coronavírus permitiu o desenvolvimento de um protocolo específico, elaborado pela Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa e Secretaria de Estado da Educação, para a retomada da escolarização nos estabelecimentos. Atualmente está em vigência a Portaria Nº 915/GABS/SAP de 10/09/2020, que regulamentou à retomada da atividade educacional realizada por adolescentes em conflito com a lei no interior das Unidades Socioeducativas do Estado de Santa Catarina de forma remota, através de material impresso disponibilizado.

Ao ser questionado acerca da quantidade de professores contratados para atuar nos Centros Socioeducativos de Santa Catarina, bem como sobre os métodos avaliativos, grades curriculares e reincidência, o DEASE/SC deixou de apresentar informações, alegando que outros órgãos estariam mais aptos a responder. Isso mostra que, apesar de ser o órgão responsável

pelas medidas socioeducativas em meio fechado, o departamento encontra-se alheio às condições vividas pelos adolescentes em conflito com a lei no território catarinense, notadamente em relação a sua educação.

Nesse ponto, cumpre destacar que houve a tentativa de coletar dados juntamente ao CASE e CASEP da cidade de Joinville para o enriquecimento desta pesquisa, no entanto, não obtivemos retorno. A cidade possui 41 adolescentes em restrição de liberdade, mas o Centro Socioeducativo de Atendimento Provisório passava por uma transição de gerência e qualquer contato restou prejudicado. Já no CASE, os questionamentos até chegaram a ser enviados via *e-mail*, mas ainda estão pendentes de resposta. A dificuldade de acesso aos Centros Socioeducativos de Santa Catarina e a indisponibilidade de dados pertinentes à aplicação das medidas socioeducativas, sobretudo quanto aos direitos dos adolescentes internados, deixam claras as falhas do sistema.

Além disso, no ano de 2017 o jornal eletrônico do Diário Catarinense publicou uma série de informações acerca do socioeducativo do estado. Entre eles, chama-se atenção para o fato de que nenhuma das unidades de internação possuem certificado do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA) – órgão fiscalizador do cumprimento de medida socioeducativa - necessário para funcionamento das estruturas. Além disso, o jornal, tendo acesso ao dossiê do Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público de Santa Catarina, aponta que uma das maiores problemáticas trazidas pelos socioeducadores é a concepção de que as atividades pedagógicas são indispensáveis no processo de ressocialização dos adolescentes. Porém, essas atividades vêm sendo oferecidas de maneira inadequada, causando pouco aproveitamento ou, até mesmo, efeito negativo.

Apesar da CF/1988, do ECA/1990, LDB/1996 e do SINASE/2012 preverem o direito à educação e a igualdade de condições de acesso ao ensino formal, a realidade educacional no contexto da medida socioeducativa de internação não parece satisfatória. Nesse norte, é possível dizer que o direito à educação, quando o destinatário deste direito é

o adolescente privado de liberdade, não é garantido e percebe-se um abismo entre os marcos legais e a realidade material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a aplicabilidade dos direitos constitucionais e direitos da criança e do adolescente, observa-se que, num cenário nacional, em que pese as legislações que tutelam o direito à educação para adolescentes em conflito com a lei, observamos a distância entre a teoria e a prática e esse abismo atinge de maneira significativa a prática socioeducativa. Restou evidente também que problemas estruturais nos centros Socioeducativos, ausência de preparo dos socioeducadores e ausência no planejamento da aplicação da medida são fatores que afetam diretamente a oferta de ensino formal dentro do sistema.

No que concerne à aplicação do direito à educação nos Centros Socioeducativos em meio fechado do Estado de Santa Catarina, se considerados dados disponibilizados pelo próprio governo catarinense, é notório que há a aplicação das leis que dizem respeito à oferta de educação para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação e que o estado preocupa-se em elaborar projetos e definir programas que estejam de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e demais normativas. Os resultados obtidos corroboram a premissa de que os direitos da criança e do adolescente ainda demandam uma atenção maior e tutela especial, ou seja, é preciso garantir o direito a ter direitos. É certo que há uma lacuna entre o atendimento escolar e atendimento ao infante previsto nas legislações e o que é efetivamente prestado no Brasil, mais especificamente, no Estado de Santa Catarina. É fácil enxergar o descaso que se estampa em todo o sistema socioeducativo tendo em vista que o adolescente é tido como praticante de atos criminosos e, mesmo que a lei venha no sentido de garantir direitos ao adolescente, a atuação do Estado, notadamente em relação à educação, deixa muito a desejar. A discrepância entre o que está expresso na lei e o que é vivenciado na prática compromete o principal objetivo da medida socioeducativa, que é a ressocialização e a reeducação dos adolescentes

privados de liberdade, que ficam cada vez mais distantes da inserção no mercado de trabalho e do ingresso no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara SA, 1981.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. **Código dos Menores**. Lei nº 17943 – A, de 12 de outubro de 1927.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. **Código dos Menores**. Lei nº 17943 – A, de 12 de outubro de 1927.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei nº 12.594)**. Brasília: CONANDA, 2012.

Conselho Nacional de Educação. **Parecer das Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas**. Parecer CNE/CES nº 8/2015, de 11 de maio de 2016. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 42.

DEASE/SC (COMUNICAÇÃO INTERNA Nº 226/20/SAP/DEASE. 2020.

SILVA, Jorge Luiz da; BAZON, Marina Rezende. **Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: revisão integrativa da literatura**. Estudo Psicologia. (Natal), Natal, v. 19, n. 4, p. 278-287, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294-2014000400005X&lng=en&nrm-iso>. Acesso em 04 Jun 2020.

Sistema socioeducativo para adolescentes infratores tem déficit de 400 vagas em SC. Diário Catarinense. Florianópolis, 04 de novembro de 2017. Caderno Nós. Disponível em: < <https://www.nsctotal.com.br/noticias/sistema-socioeducativo-para-adolescentes-infratores-tem-deficit-de-400-vagas-em-sc>>. Acesso em 02 nov 2020.

CRIANÇAS QUE COMETEM ATOS INFRACIONAIS: PROTEÇÃO OU INVISIBILIZAÇÃO?

Islene Gomes Mateus Castelo Branco⁵²

Thaywane do Nascimento Gomes⁵³

INTRODUÇÃO

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, considera-se criança a pessoa entre zero e doze anos incompletos, e todas elas, sem qualquer distinção, são portadoras de direitos fundamentais, dada a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento físico, mental, social, moral e espiritual, que deve ocorrer em condições de liberdade e dignidade propícias, ou seja, em um cenário de proteção integral, prioridade absoluta e tendo a família, o Estado, a comunidade e a sociedade como corresponsáveis pelo asseguramento, promoção dos seus direitos (BRASIL, 1990) e cuidados. Portanto, a criança passa a ser vista como sujeito de direitos, protagonista e cidadã.

É importante contextualizar que esse reconhecimento é fruto de muitas lutas travadas no campo da infância e da juventude no Brasil. Isso porque antes do ECA, o tratamento dispensado para crianças e adolescentes transitou da total indiferença à doutrina da situação irregular, momento em que eram considerados meros objetos, submetidos à institucionalização, inclusive em razão da pobreza, também criminalizada à época. Somente com a redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição Federal de 1988, o referido público passou a ser considerado sujeito de direitos com prioridade absoluta.

O ECA, vigente desde 1990, consolida as disposições constitucionais em relação à criança e ao adolescente, inserindo a doutrina da

⁵² Mestra em Direitos Humanos e Cidadania (UnB); Agente socioeducativo na Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE/DF). E-mail: isleneg@gmail.com.

⁵³ Mestranda em Psicologia Clínica e Cultura (UnB); Psicóloga pela Universidade Católica de Brasília e Assistente Social pela UnB. E-mail: thaywanegomes@gmail.com.

proteção integral no direito brasileiro, a qual orienta as ações na seara infantojuvenil, inclusive no que tange ao ato infracional, ainda que cometido por crianças.

Em 2017, o Brasil tinha cerca de 35,5 milhões de crianças, correspondendo a 17% da população brasileira. Sobre o perfil, 50,9% eram do sexo masculino, marcador diferente da vida adulta em que se tem mais mulheres, apontando que nascem mais meninos, porém os altos números de mortes de adolescentes e jovens modificam a pirâmide etária nacional. No que concerne ao quesito raça/cor, 56,7% eram negros (somando-se pretos e pardos) e majoritariamente viviam em áreas urbanas (83,5%). Ressalta-se que aos 12 anos de idade, ou seja, no final da infância, 98,7% das crianças encontravam-se alfabetizadas (IBGE, 2018).

Tais dados demonstram a pluralidade de infâncias, bem como a necessidade de entendermos os atravessamentos de raça, gênero e territórios no desenvolvimento humano desde a tenra idade. Desse modo, é importante sinalizar que a infância é um período para a construção de uma vida saudável, em termos globais, e forjamento de um ser humano crítico e ciente dos seus direitos e potencialidades. Assim, a infância é um solo fértil e basilar para a formação emancipatória dos sujeitos.

Como a própria terminologia aponta, as medidas de proteção são direcionadas para a atenção especial a crianças e adolescentes que tenha os seus direitos ameaçados ou violados, seja por ação ou omissão da família, da sociedade, do Estado ou em razão da própria conduta (BRASIL, 1990; SOUZA, 2008; SOUZA & COSTA, 2013), essa última situação abarca a passagem ao ato infracional.

Enfatiza-se que quando uma criança comete um ato infracional não é aplicada a medida socioeducativa, mas, exclusivamente, as medidas protetivas. Portanto, o comportamento infracional perpetrado por uma criança é entendido legalmente como demandante de ações de amparo e assistência em detrimento de intervenções tuteladoras e penais, almejando que isso seja capaz de salvaguardar a criança de empreender uma trajetória delituosa.

Cabe delimitar que o ato infracional consiste na conduta tida como contravenção penal ou crime (BRASIL, 1990). Atrélendo-se um olhar psicossocial, Pereira e Sudbrack (2008) entendem o ato infracional como uma maneira de se comunicar com o outro e de denunciar um sofrimento coletivamente sentido. Partindo disso, a passagem ao ato infracional pode ser um meio utilizado por crianças e adolescentes para se mostrarem vivos em uma sociedade que os marginaliza e também para não ser engolido pelas diversas violações. Em diálogo, Gurski e Strzykowski (2018) ratificam que considerando o esvaziamento de recursos simbólicos da cultura e do acesso a direitos, as pessoas encontram na transgressão um modo de se representar no laço social.

Posto isso, o presente capítulo objetiva investigar os dados nacionais e pesquisas acadêmicas no que tange ao atendimento empreendido para crianças que cometem atos infracionais. Tentando compreender qual o perfil, quais as medidas protetivas mais recorrentes nesses casos, bem como onde e de que maneira as crianças que cometem atos infracionais são acompanhadas. Desse modo, almejando realizar uma compilação de informações sobre as infâncias que são atendidas nas medidas de proteção após o cometimento de uma infração.

METODOLOGIA

Em termos metodológicos, realizou-se uma revisão bibliográfica de produções acadêmicas sobre crianças que cometem atos infracionais, somando-se a uma análise documental de legislações infancistas que abordem a temática aqui trabalhada. Acredita-se que a utilização dessas duas técnicas em conjunto propiciaram uma abordagem exploratória e contextualizada acerca das infâncias envolvidas com infracionalidade.

Para a feitura da revisão bibliográfica, a busca foi realizada em diversas bases de dados e produções acadêmicas: SciELO, LILACS, BVS, PePSIC e Google acadêmico. Os descritores utilizados no levantamento foram: crianças que cometem atos infracionais, infância e ato infracional, crianças e atos infracionais, medidas protetivas e ato infracional, e medidas de proteção e atos infracionais.

No que diz respeito à análise documental, trabalhou-se apenas com o Estatuto da Criança e Adolescente, por ter sido a única legislação localizada que norteava os encaminhamentos para crianças que passam ao ato infracional. Nesse cenário, no tópico a seguir apresentam-se os resultados do levantamento bibliográfico e documental, a partir de uma lente analítica crítica sobre as infâncias.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na revisão bibliográfica, somente na plataforma Google acadêmico encontrou-se alguns materiais sobre o tema, por se tratar de uma fonte mais generalista, a saber: 01 (um) artigo científico; 01 (um) trabalho de conclusão de curso no nível da graduação; 01 (um) capítulo de livro; 01 (um) livro; e 01 (um) texto técnico produzido pelo Ministério Público do Paraná, como pode ser visualizado detalhadamente na tabela abaixo.

| Título da produção | Autores | Área | Tipo de material | Ano |
|--|---|-------------|---|------------|
| Criança acusada da prática de ato infracional: como proceder | Murilo José Digiácomo | Direito | Técnico-Ministério Público do Paraná (MPPR) | Sem ano |
| O Conselho Tutelar, a Criança e o Ato infracional: Proteção ou punição | André Karst Kaminski | Direito | Livro | 002 |
| A criança, o adolescente e a prática do ato infracional: Conflitos com a lei na região sul da cidade de Montes Claros, MG- 2012-2014 | Filomena Luciene Cordeiro Reis & Diego Phelipe Souza Melo | Direito | Artigo publicado em revista científica | 2017 |
| Apuração do ato infracional quando praticado por criança | Ana Celina Bentes Hamoy | Direito | Capítulo de livro | 2005 |
| A atuação do Conselho Tutelar na prática do ato infracional cometido por crianças e adolescentes | Diessica Luana Cavalheiro dos Santos | Direito | Trabalho de Conclusão de Curso de graduação | 2018 |

Tabela 1: Levantamento dos materiais que problematizam a questão de crianças que cometem atos infracionais

Pelo baixo número de materiais, optou-se por analisar todos os que foram levantados e entender qual direcionamento foi dado

ao fenômeno analisado neste capítulo. Considerando que apesar das variações terminológicas usadas nas pesquisas, boa parte dos resultados direcionava para produções acerca de adolescentes que cometem atos infracionais, demarcando a existência de poucas informações sobre crianças que cometem atos infracionais no contexto brasileiro. Destaca-se que foram localizados apenas estudos ligados ao campo do Direito, fazendo-se necessário complexificar o fenômeno aqui analisado pelas lentes de outras áreas do conhecimento.

Pondera-se que não se encontrou levantamentos nacionais ou estaduais que apresentassem o perfil, quais as medidas de proteção são mais aplicadas ou periodicidade do acompanhamento. Ademais, como já assinalado, a única lei que traz apontamentos sobre como, minimamente, conduzir casos dessas crianças é o ECA, isso significa que desde 1990 não foi empreendido nenhum esforço político e/ou governamental para pensar o atendimento a esse público.

Posteriormente, serão detalhados as informações e direcionamentos apresentados nos materiais levantados, numa tentativa de traçar compreensões sobre as trajetórias e percalços das crianças que infracionam: quais são as medidas de proteção preconizadas? Como ocorre a interface entre proteção e atos infracionais? Onde elas são acompanhadas?

AS MEDIDAS PROTETIVAS: COMPREENSÕES E O ATO INFRACIONAL

O ECA norteia e delimita a execução das medidas de proteção para crianças e adolescentes. Essas são aplicadas em casos em que existam direitos ameaçados ou violados, inclusive, em razão da conduta da criança, como pode ser o caso dos atos infracionais. Assim, o poder judiciário ou Conselho Tutelar elenca a medida protetiva (pode ser isolada ou cumulativa com outras ações) que melhor atenda às necessidades pedagógicas da criança e que fortaleçam os vínculos comunitários e familiares (BRASIL, 1990).

Souza (2008) ressalta que a nomenclatura dessas medidas direcionando-se para a dimensão de proteção é emblemática e embasada na doutrina de proteção integral, que compreende a criança como sujeito de direitos e em fase peculiar de desenvolvimento, o que os coloca como merecedores de atenção especial por parte do Estado, da sociedade, comunidade e família. Além disso, no caso das crianças que passam ao ato infracional, o ECA baliza que esse público se encontra em processo de absorção de normas e valores, e estão sob a dependência de seus responsáveis (HAMOY, 2005).

Importa salientar a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), os princípios das medidas de protetivas direcionadas para a infância brasileira, a saber: compreensão da criança como sujeito de direitos; proteção integral e prioritária dos direitos que as crianças são titulares; responsabilidade primária e solidária do poder público para a plena efetivação dos direitos assegurados; a intervenção deve atender o interesse superior da criança; respeito pela intimidade e privacidade; intervenção precoce logo que a situação de perigo seja reconhecida; intervenção mínima, somente as ações indispensáveis para a promoção dos direitos da criança; a intervenção deve ser proporcional e adequada à situação de perigo em que a criança se encontra; responsabilidade parental; prevalência da família; obrigatoriedade de informações, respeitando a capacidade de entendimento da criança; oitiva obrigatória e participação da criança e dos pais em todos os atos de medidas de promoção e proteção dos direitos.

Partindo desses princípios, o rol de medidas de proteção apresentado no ECA é exemplificativo, ou seja, pode se pensar caso a caso e desenhar as estratégias que se adequem às vicissitudes da criança acompanhada. Assim, a aludida legislação aponta as seguintes medidas:

- I- encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II- orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III- matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;

IV- inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente;

V- requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;

VI- inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;

VII- acolhimento institucional;

VII- inclusão em programa de acolhimento familiar;

IX- colocação em família substituta (BRASIL, 1990).

Esmiuçando as medidas protetivas, Souza (2008) assinala que o encaminhamento para a família é voltada para casos menos graves e grifa a importância familiar na trajetória de crianças e adolescentes. No que concerne à medida protetiva de orientação, apoio e acompanhamento temporários não se aplica aos casos de tratamentos de saúde e pode ser executada pelo Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), Conselho Tutelar ou poder Judiciário. Acerca da matrícula e frequência escolar obrigatórias, essas são aplicadas quando há evasão ou infrequência no âmbito escolar, demarcando a educação como pilar importante para a proteção à crianças e adolescentes.

No que diz respeito à medida de proteção de inclusão em programas sociais e de auxílio, essa é aplicada em casos que a violação de direitos é resultado de situações econômicas (SOUZA, 2008). Destacam-se as medidas de proteção relacionadas aos cuidados ligados à saúde física e mental. Por fim, têm-se as medidas protetivas de acolhimento institucional ou colocação em família substituta, que são aplicadas em casos excepcionais de situações extremas e exclusivas do poder judiciário.

Pondera-se que as medidas de proteção vislumbram a reintegração familiar, o acompanhamento especializado, com enfoque no acesso às políticas de educação, saúde e demais direitos sociais (REIS & MELO, 2017; SOUZA, 2008). Assim, percebe-se que o acesso a diversidade de direitos é protetivo e possibilita que a criança alcance um desenvolvimento saudável.

Entretanto, no caso das crianças que cometem atos infracionais, a falta de acesso ou estudos sobre as medidas de proteção inviabiliza uma avaliação e reflexão contextualizada acerca das potencialidades dessas medidas na trajetória de proteção integral e rompimento com os atos infracionais. No tópico a seguir, partindo dos materiais analisados, apresentam-se algumas reflexões sobre a operacionalização das medidas protetivas para essas crianças.

ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS QUE COMETEM ATOS INFRACIONAIS?

Quando se fala da operacionalização das medidas de proteção, o Conselho Tutelar aparece como principal responsável (DIGIÁCOMO, online; KAMINSKI, 2002; SANTOS, 2018; SOUZA, 2008). Todavia, resalta-se que o papel do Conselho é de executor, conforme o ECA, cabe a essa instituição providenciar a medida protetiva estabelecida pela autoridade judiciária ou delinear quais as estratégias de proteção são mais viáveis para a criança (Brasil, 1990).

Segundo Digiácomo (online), a não enunciação legislativa de procedimentos para conduzir a investigação de atos infracionais realizados por crianças induz os operadores das políticas para a infância a direcionarem tal missão para o Conselho Tutelar. Contudo, conforme apontado pelo mesmo autor, a aludida instituição não tem caráter polialesco ou judicial para investigação. Portanto, nota-se, a partir do material levantado, uma confusão e lacunas acerca de como manejar ou de um fluxo de atendimentos para crianças a quem se atribui autoria de ato infracional, tendo os Conselhos Tutelares como pilar central na aplicação de medidas de proteção.

No trabalho de Reis e Melo (2017), fica nítido que o foco recai apenas para o momento da apreensão, no caso do território investigado por eles, há registro de apenas uma criança que cometeu ato infracional, mas o percurso de responsabilização e proteção não aparece. Tal cenário vai de encontro ao apontado por Hamoy (2005, p. 14) para situação de crianças que praticam ato infracional, em que “jamais, em hipótese

alguma, ela deverá ser conduzida à polícia. O encaminhamento deve ser feito ao Conselho Tutelar ou, caso ainda não tenha sido instalado, à autoridade judiciária”.

Apesar da centralidade do Conselho Tutelar no acompanhamento de crianças que praticam ato infracional, não pode se perder de vista a perspectiva moralista e a falta de critérios objetivos, que permeia as instituições. Como pode ser visualizado no relato de Hamoy (2005, p. 15):

Não se pode admitir que o Conselho, órgão com atribuições técnicas, delibere – como já tivemos oportunidade de constatar na prática – com base em juízos de senso comum, em avaliações subjetivas carregadas de valores equivocados do tipo “esta criança é boazinha”, ou “aquela é má”. É inaceitável, outrossim, afirmar-se que uma criança possui transtornos mentais sem que ela previamente tenha sido examinada por especialista com competência técnica para dizê-lo.

É importante, em todo o procedimento do Conselho Tutelar, não esquecer que a criança é sujeito de direitos, servindo a apuração do ato infracional de pretexto para identificar todas as suas demandas e, assim, viabilizar a aplicação de tantas medidas protetivas quantas forem necessárias para atendê-las.

Somente na pesquisa de Kaminski (2002), encontram-se questionamentos acerca das ações e critérios usados no Conselho Tutelar para a definição das medidas de proteção para crianças atendidas devido à autoria de atos infracionais. Assinalando que a aplicação das supramencionadas medidas alicerçam-se essencialmente em aspectos subjetivos e valores pessoais dos conselheiros, deixando as crianças expostas à falta de proteção jurídica em seus atendimentos.

Além disso, a aludida pesquisa traz alguns dados acerca do número de crianças atendidas no Conselho por conta de atos infracionais, cerca de 500 crianças no período de três anos, considerando as informações de três Conselhos Tutelares de Porto Alegre. Contudo, esses números referem-se aos anos finais da década de 90 (Kaminski, 2002). Em linhas gerais, depreende-se que o atendimento direcionado para essas crianças

pode está sendo ineficiente e incapaz de cuidar dessas infâncias, haja vista que a falta de um fluxo de acolhimento e determinação de medidas de proteção para as crianças que comentem atos infracionais pode localizá-las em um lugar de invisibilidade, desproteção e negligências.

Partindo deste levantamento inicial, parece que essas crianças não estão em local algum, como se não existissem. Entretanto, a partir do nosso contato cotidiano com adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa de internação no Distrito Federal, observa-se que vários deles iniciaram os vínculos infracionais ainda na infância e foram acompanhados por Conselhos Tutelares, mas a perspectiva, por vezes, era de mera fiscalização e culpabilização.

Nessa conjuntura, acredita-se que urge pesquisas, levantamentos nacionais e debates para entender como as medidas de proteção têm se organizado para acolher essas infâncias. Caso contrário, estaremos desrespeitando as premissas de prioridade absoluta e localização enquanto sujeitos de direitos de crianças que cometem atos infracionais. Afinal de contas, a passagem ao ato infracional na infância não pode transformar a criança em “menor” e lhe retirar o direito de ser protegido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As linhas finais deste capítulo anseiam por novas pesquisas e informações concretas acerca das trajetórias das infâncias que passam ao ato infracional. Somente assim conseguiremos proteger e recalculas as rotas de vida dessas crianças. Em um cenário social, onde não sabemos quem, quantas ou quais estratégias estão sendo empreendidas para cuidar, a invisibilização serve à desproteção, à violação e à lógica não preventiva.

Destarte, a inexistência de informações impacta diretamente na construção de políticas públicas e intervenções psicossociais. Pois, observa-se que a fiscalização da execução das medidas de proteção pode ser um modo privilegiado para verificar se os programas e políticas públicas de proteção básica estão cumprindo a sua função na garantia e promoção dos direitos de crianças e adolescentes (SOUZA, 2008).

Portanto, a falta de dados também é um dado, demarcando que as crianças que passam ao ato infracional não são vistas como prioridade e portadoras de direitos.

Pondera-se que os materiais levantados neste ensaio focam mais na figura do Conselho Tutelar do que nas crianças que passam ao ato infracional. Assim, reitera-se a sugestão de construção de estudos críticos para a compreensão de como ocorre o acompanhamento de medidas protetivas para crianças a quem se atribui a autoria de ato infracional, bem como, as trajetórias futuras das mesmas, como possibilidades de se investigar a efetividade da proteção e impactos na desvinculação infracional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e outras providências. Brasília, 1990.

DIGIÁCOMO, Murilo José. Criança acusada da prática de ato infracional: como proceder. Ministério Público do Paraná. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/politica_socioeducativa/doutrina/Crianca_acusada_da_pratica_de_ato_infracional.pdf. Acesso em 30 de out. 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (PNAD Contínua), 2018.

GURSKI, ROSE & STRZYKALSKI, STÉPHANIE. A “invencionática” na pesquisa em psicanálise com adolescentes em contextos de violência e vulnerabilidade: narrando uma trajetória de pesquisa. In: Brasil, Katia Tarouquella; Almeida, Sandra Francesca Conte de & Drieu, Didier. **Proteção à infância e à adolescência: intervenções clínicas, educativas e socioculturais**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade e Universidade Católica de Brasília, 2018, p. 127-139.

HAMOY, Ana Celina Bentes. Apuração do ato infracional quando praticado por criança. In: FRASSETO, Flávio (Org.). **Apuração de ato infracional e execução de medida sócio-educativa: considerações sobre a defesa técnica de adolescentes**. São Paulo: Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente, 2005, p. 12-24.

KAMINSKI, André Karst. **O Conselho Tutelar, a Criança e o Ato Infracional: Proteção ou punição?** Canoas: Editora ULBRA, 2002.

PEREIRA, Sandra Eni Fernandes Nunes e SUDBRACK, Maria de Fátima Olivier. Drogadição e Atos infracionais na voz do adolescente em conflito com a lei. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, vol. 24 n.2, p. 151-159, 2008.

REIS, Filomena Luciene Cordeiro & MELO, Diego Phelipe Souza. A criança, o adolescente e a prática do ato infracional: Conflitos com a lei na região sul da cidade de Montes Claros, MG- 2012-2014. **Revista Eletrônica do curso de Direito da UFSM**, V. 12, N. 2, 2017, P. 314-333.

SANTOS, Diessica Luana Cavalheiro dos. **A atuação do Conselho Tutelar na prática do ato infracional cometido por crianças e adolescentes**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Centro Universitário UNIFA-CVEST, Lages, 2018.

SOUZA, Luana Alves de. **Fiscalização da execução de medidas protetivas quando cumuladas com medidas socioeducativas: a experiência da vara da infância e da juventude do Distrito Federal**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, Luana Alves de & COSTA, Liana Fortunato. A significação das medidas socioeducativas para as famílias de adolescentes privados de liberdade. **Psico-USF**, Bragança Paulista, n. 18, n. 2, p. 277-288, 2013.

PANDEMIA DA COVID-19: VIOLAÇÕES CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES MEDIDAS DE ENFRENTAMENTO

Evellyn Suzanne Tangerino de Souza⁵⁴

[...] é dever dos Estados, independentemente dos seus sistemas políticos, econômicos e culturais, promover e proteger todos os direitos humanos e as liberdades individuais. Conferência de Direitos Humanos realizada em Viena em 1993. (COMPARATO, 2012, p. 81).

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 chegou permeado de surpresas e atipicidades e, ficará para sempre marcado na história e na memória daqueles que experimentaram uma das maiores crises sanitárias vivenciadas no mundo, a pandemia causada pela doença Covid-19, proveniente do novo coronavírus (SARS-CoV-2), ao qual vem impactando as grandes potências mundiais e nações em todo o planeta.

Este vírus invisível aos olhos humanos, vem interrompendo um número considerável de vidas e segregando outras de conviver socialmente. Atualmente as palavras de ordem são: distanciamento e isolamento social, uso de máscara constante em ambientes coletivos, higienização com álcool em gel e água e sabão.

As dinâmicas cotidianas tiveram que ser adaptadas, modificadas e redesenhadas, objetivando a diminuição do contágio do novo coronavírus, as atividades laborais foram reorganizadas, idosos e pessoas consideradas grupos de risco, tiveram o cerceamento de sua liberdade, tudo em prol de um único propósito a preservação da vida, pois se todos

⁵⁴ Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Reunida de Ilha Solteira. cursando Pós graduação em Ensino da Matemática (IFMA), bacharel em Direito pela Faculdade Estácio de Curitiba, Licenciada em Pedagogia (UNAMA) E-mail suzanne@acad.ifma.edu.br

si contaminassem ao mesmo tempo, o sistema de saúde entraria em colapso, como ocorreu em vários lugares do mundo.

Escolas foram fechadas, tendo em vista, serem principais fontes de transmissibilidade e com o fechamento delas, passamos a nos preocupar com outros problemas, dentre eles, a exposição de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade.

São diversificadas as modalidades de violações sofridas pela infância e juventude. Conforme os dados de 18 de maio de 2020, disponibilizado pelo Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos o ano de 2019, no Brasil houve aumento de 14% comparado ao ano de 2018, nos casos de violação contra menores, entretanto, em 2020, no mesmo período o Ministério identificou queda.

O questionamento desta pesquisa se baseia em analisar os dados gerados de violações contra menores no ano 2020 durante a pandemia, e refletir se os mesmos refletem a realidade dos lares brasileiros através dos dados gerados pelo governo federal. Haja vista, muitas das vezes as relações familiares de crianças e adolescentes serem permeadas pela supressão, repressão e silêncio. Considerando que grande parte dos casos ocorrem de modo quase imperceptível na intimidade intrafamiliar.

O texto Constitucional no artigo 227 retrata que é dever da família, estado e comunidade em geral, proteger e cuidar dos direitos das crianças e dos adolescentes. Desta forma, compreende-se que a principal medida de enfrentamento deva ser a criação de políticas de enfrentamento dos órgãos responsáveis do Estado na construção de políticas públicas preventivas, fiscalização e punição em caso de violações.

A abordagem metodológica aplicada a esta investigação é de cunho predominantemente qualitativo, tendo em vista, a interpretação hermenêutica dos dados coletados. Sendo que os procedimentos de pesquisa empregados são análise bibliográfica e documental.

PANORAMA DA PANDEMIA DA COVID-19

A pandemia causada pela doença Covid-19 proveniente do novo coronavírus (SARS-CoV-2), detectado no mês de dezembro de 2019, em

Wuhan na China tem afetado mundialmente a população. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) até 13 de novembro de 2020, já se computaram 52.487.476 contaminados e 1.290.653 mortes. Em relação ao aumento dos casos Aquino et al. salienta que:

O registro dos primeiros três casos de COVID-19 na Europa ocorreu na França, em 24 de janeiro, onde também foi reportado, em 15 de fevereiro, o primeiro óbito naquele continente. Uma semana mais tarde, outros oito países já tinham casos registrados. A expansão da epidemia assumiu contornos dramáticos na Itália, na Espanha e na França, onde rapidamente evoluiu para uma grave crise sanitária, com muitos casos graves e mortes e o consequente esgotamento de recursos do sistema de saúde. (Aquino et al. 2020, p. 2426).

A OMS decretou estado de emergência de saúde pública desde 30 de janeiro 2020 e em 11 de março a infecção pelo novo coronavírus, foi considerada uma pandemia. O vírus vem impactando as sociedades no campo político, econômico e social. Em algumas cidades pelo elevado nível de contaminação, tiveram que ser adotadas medidas radicais como o *lockdown*, palavra de origem inglesa que significa o bloqueio total, com restrição absoluta de horários, entradas e saídas. Modificando assim, a rotina de grupos em várias regiões do mundo.

A tecnologia passou a ser a principal aliada. No campo do trabalho, várias empresas flexibilizaram os regimes laborais, adotando as atividades via *home office*. Algumas profissões se tornaram inviáveis de serem exercidas presencialmente, é o caso da docência, as escolas tiveram que suspender as aulas, pelo alto risco de contágio. No que tange as relações entre pessoas, os mecanismos tecnológicos tem sido o principal instrumento de comunicação. Convive-se com as seguintes sentenças, distanciamento e isolamento social.

No Brasil o primeiro caso diagnosticado ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, porém, pesquisadores afirmam que o novo coronavírus, já estava presente há algum tempo no país. Em 15 de novembro de

2020 se registrou 5.863.093 contaminados e 165.798 óbitos, um número expressivo que cresce a cada dia.

Parafraseando as ideias de Marques et al. (2020), no Brasil foram adotadas medidas baseadas em disputas, com a produção de uma sutil política pública de apoio à população mais carente, porém grande parte destas pessoas continuam com suas rotinas em busca de sustento, não podendo se beneficiar das medidas de isolamento social. Aquino et al., acrescenta destacando:

A flexibilização ou o fim das medidas de distanciamento social é uma questão delicada, pois manter o controle da pandemia até que uma vacina esteja disponível pode exigir o bloqueio das atividades cotidianas da sociedade por muitos meses, com impactos econômicos e consequentes altos custos para a vida das populações. Em contrapartida, tem-se sugerido a possibilidade de renunciar a medidas de distanciamento mais rigorosas, permitindo que algumas infecções ocorram, de preferência em grupos de baixo risco, como crianças ou adultos jovens, para que uma grande parte da população ganhe imunidade (fenômeno chamado de “imunidade de grupo”). (Aquino et al., 2020, p. 2431).

No campo da ciência laboratórios de todos os países estão em corridas constantes, versando produzir a vacina para doença que vem interrompendo um número expressivo de vidas, entretanto, o principal meio de conter a proliferação do vírus é o uso de máscara, higienização constante, distanciamento e isolamento social. E para aqueles que estão com sintomas ou estiveram com pessoas contaminadas deverão cumprir o período de quarentena. Para Platt, Guedert, Coelho, (2020, p. 02), “Essa doença desconhecida e sem possibilidade, até o momento, de tratamento farmacológico ou controle vacinal impôs a orientação, pela entidade, de isolamento social como única forma de conter sua disseminação”.

Os idosos e portadores de doenças crônicas, como diabetes e hipertensão, asma são considerados grupo de risco. Nas residências vínculos familiares se distanciaram ou estreitaram, buscaram-se dividir

as responsabilidades com o trabalho, atividades domésticas, relacionamentos conjugais e filiais, que com a pandemia se misturam. Segundo Marques et al. (2020, p. 03), “a dinâmica das famílias com crianças e adolescentes tem exigido um esforço maior dos pais, responsáveis e/ou cuidadores que necessitam conciliar o trabalho remoto, o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos”.

VIOLAÇÕES INFANTOJUVENIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Conforme dados emitidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cerca de 85 países tiveram que fechar as instituições de ensino, estima-se que 776,7 milhões de crianças e adolescentes estejam fora da escola proveniente do quadro pandêmico que assola o mundo, além das consequências educativas, a preocupação se amplia em relação às situações de vulnerabilidade e violações de direitos que menores podem estar expostos.

Sendo que os mesmos não são identificados como grupo de risco ao novo coronavírus, mas estão vulneráveis a ruptura de direitos. Para Platt, Guedert, Coelho, 2020, p. 02 “atividades cotidianas de crianças e adolescentes fora do lar foram proibidas, como frequentar as aulas, circular em ambientes públicos e até conviver com os amigos, restringindo o espaço social dos indivíduos ao ambiente intradomiciliar.”

Desta forma, as relações sociais de crianças e adolescentes passam a ser limitadas ao convívio familiar e este meio muitas das vezes, revela-se hostil, inseguro e ameaçador. A violência em ambientes domésticos nem sempre é percebida, geralmente os agressores assumem posturas consideradas “normais” em âmbito social. Porém, o perigo está nas relações intrafamiliares, as autoras Platt, Guedert, Coelho, esclarecem sobre a temática alegando:

A violência intrafamiliar é difícil de desvendar, pois ocorre na esfera privada, no ambiente doméstico, dentro dos lares e é amparada pela lei do silêncio, pelo medo e pela impunidade de seus agentes - pessoas que deveriam apoiar e proteger crianças

e adolescentes. Essa violência abrange cinco tipos: física, sexual, psicológica, negligência e formas específicas, que se expressam nas formas da síndrome de Münchhausen, violência química e filicídio. (Platt, Guedert, Coelho, 2020, p. 02).

De acordo com a classificação de violência contra menores citada acima pelas autoras, verifica-se que a maior parte dos casos tem origem no segmento familiar. No Brasil, através do levantamento de dados disponibilizados pelo Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, em 15 de julho de 2020, a violência contra crianças e adolescentes teve queda de 18%, comparado ao ano de 2019, o secretário nacional dos direitos da criança e do adolescente, Maurício Cunha afirmou:

As nossas crianças e adolescentes estão sofrendo sozinhos agora. Durante a pandemia, não está sendo possível contar com espaços que possibilitavam a realização das denúncias, como as escolas. Por isso, a nossa preocupação em desenvolver ações que combatam as violações intrafamiliares. (Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, 2020, online).

Se mostra contraditória a queda dos casos de violação contra menores em 2020, pelo fato de todos os anos haver crescimento. Um exemplo ocorreu nos anos anteriores, entre 2018 e 2019, houve aumento de 14%. Platt, Guedert, Coelho expõe sobre o assunto destacando:

Em 2019, o Disque Direitos Humanos (Disque 100), ferramenta telefônica disponibilizada pelo governo brasileiro para receber, analisar e encaminhar denúncias de violações de direitos humanos, entre elas os casos de violência, revelou 159.063 denúncias de maus-tratos — aumento de 15% em relação ao ano de 2018. Dessas denúncias, 86.837 eram de violências contra crianças e adolescentes (55%), assim distribuídas: 38% ligadas à negligência, 23% à violência psicológica, 21% à violência física, 11% à violência sexual, 3% à exploração/ao trabalho infantil e 3% associadas a outros agravos violentos. (Platt, Guedert, Coelho, 2020, p. 02).

Com a pandemia os resultados podem ser ainda mais catastróficos, haja vista, que os dados aparentam não exprimir a realidade vivenciada pelos infantes. Sendo assim, a partir de nova divulgação de elementos pelo Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, em 09 de novembro de 2020, foi detectado aumento de 33% de denúncias contra mulheres, idosos, deficientes, crianças e adolescentes.

Em relação ao grupo infantojuvenil a elevação foi de 12,4%, comparado ao ano anterior, sendo 73.310 denúncias contabilizadas até setembro de 2020. Estas informações mostram o quão vulneráveis estão nossas crianças e adolescentes, por isso, a importância de se adotar medidas preventivas e ativas para coibir tais violações.

MEDIDAS DE ENFRENTAMENTO EM FAVOR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DURANTE A PANDEMIA

A escola exerce um importante papel na vida das pessoas, principalmente de crianças e adolescentes, além de ser fonte formadora, socializadora, revela-se como grande aliada no combate e enfrentamento às violações contra infantes. A falta das aulas presenciais tem trazido uma série de prejuízos educativos, entretanto, estas perdas podem ser ainda maiores nos casos de violência contra menores, pois muitas das vezes, estas situações se apresentam no espaço escolar. Segundo Vassgostello et al, 2003, p. 192, “O Estatuto da Criança e do Adolescente (1991) atribui à escola a função de zelar pela proteção de crianças e adolescentes, esperando-se que ela seja uma expressiva fonte de denúncias.”

Com a pandemia e consequentemente suspensão das aulas presenciais os alunos acabam ficando mais tempo sobre a tutela da família, e com este aumento do convívio intrafamiliar pode ocorrer a deflagração dessa modalidade de violência. Geralmente, nas escolas os principais identificadores de violências contra crianças e adolescente são os docentes, pelo fato da violência refletir diretamente no comportamento do aluno. Vassgostello observou em pesquisa de campo realizada em escolas que:

A correlação entre violência doméstica e desempenho escolar foi percebida por 94,9% dos professores, com distribuição homogênea entre as categorias agressividade, baixo desempenho, indisciplina, falta de concentração e falta de motivação. Apenas 5,1% dos professores discordaram desta correlação e estes professores são exatamente os que declararam jamais ter encontrado casos de violência doméstica entre seus alunos e cujo tempo de magistério variou entre 7 e 15 anos. No grupo de diretores a percepção desta correlação foi unânime e igualmente homogênea. (Vasgostello et al., 2003 p. 194).

No Brasil a lei que assegura os direitos das crianças e dos adolescentes é a Lei Federal nº 8.069/90, nomeada Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que celebra no ano 2020, 30 anos em vigor. Nela se defini crianças aquelas de 0 a 12 anos incompletos e adolescentes de 12 anos a 18 anos, e ambos dispõem de proteção integral.

O artigo 19 do ECA estabelece que crianças e adolescentes possuem o direito a convivência familiar, tendo em vista, serem criados em ambientes familiares e comunitários, visando o seu desenvolvimento integral e só serão colocados em lares substitutos excepcionalmente. No caso de violações contra menores Dupret (2012) exemplifica que uma criança que sofre maus tratos ou é abusada sexualmente em seu lar natural, deve ser retirada e colocada em um lar substituto.

É relevante destacar que o ECA encontra subsidio normativo na Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 05 de outubro de 1988 e identificada como a norma soberana do país, a Carta Magna dispõe no artigo 227 que a infância e a juventude são responsabilidade da família, do Estado e da sociedade em geral, além de assegurar direitos, como a convivência familiar e comunitária, cultural, alimentar, saúde, profissionalização, esporte e lazer, respeito e dignidade, liberdade e a vida. Além disso, reprime qualquer violação contra seus direitos como negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Segundo o secretário nacional dos direitos da criança e do adolescente, Maurício Cunha, o Brasil está adotando políticas públicas em prol da proteção do grupo infantojuvenil. Dentre elas o mesmo expõe:

Entre os destaques, constam o desenvolvimento de campanhas nacionais para o fortalecimento do Disque 100, a ampliação de canais de denúncias e o lançamento do Plano de Contingência para Crianças e Adolescentes. A criação de cartilhas sobre a proteção de crianças na internet e a prevenção e cuidados de acidentes domésticos também foram mencionadas. (Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, 2020, online).

É importante também, que a sociedade tome conhecimento dos órgãos que visam assegurar e punir violações contra direitos de crianças e adolescentes, que são: o Disque Direitos Humanos ou Disque 100, Conselhos Tutelares Municipais, Delegacias Especializadas em Atendimento à criança e ao adolescente, Promotorias, Defensorias e Varas da Infância e Juventude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se através desta investigação, que os grupos que apresentam maior fragilidade, estão mais vulneráveis durante a pandemia da Covid-19 e consequentemente a terem seus direitos violados.

Além disso, foi possível perceber que inicialmente, com o confinamento da população em suas residências, os casos de violência contra menores tiveram um aparente declínio, porém, esta suposta queda não parece refletir a realidade vivenciada nas relações intrafamiliares.

Referente aos casos que envolvem crianças e adolescentes, a situação ainda é mais delicada, pelo fato de serem pessoas em desenvolvimento e de não possuírem consciência e amadurecimento suficiente para o exercício autônomo de direitos.

Por isso, faz-se necessário que haja o compromisso generalizado, de todos os entes que compõem a sociedade, iniciando pelo Estado, através de políticas públicas ativas em prol da questão e dos órgãos

correlacionados, bem como, da população em geral, sendo responsabilidade de todos.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIABRASIL. **Unesco: Covid-19 deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola.** <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2020-03/unesco-covid-19-deixa-mais-de-776-milhoes-de-alunos-fora-da-escola> Acesso em: 13 nov. 2020.

AQUINO, Estela M. L.; SILVEIRA, Ismael Henrique; PESCARINI, Julia Moreira; AQUINO, Rosana; SOUZA-FILHO, Jaime Almeida de; ROCHA, Aline dos Santos; FERREIRA, Andrea; VICTOR, Audêncio; TEIXEIRA, Camila; MACHADO, Daiane Borges. **Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil.** *Ciência & Saúde Coletiva*, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 2423-2446, jun. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006702423&tlng=pt. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição, de 05 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa de 1988.** Brasília, DISTRITO FEDERAL, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: nov 19. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (Vide Lei nº 13.869, de 2019) (Vigência) Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990: ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE.** Brasília, DISTRITO FEDERAL, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 nov. 2020.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos.** 8º Ed., Editora Saraiva, São Paulo, 2012.

DUPRET, Cristiane. **Curso de Direito da Criança e do Adolescente.** 2º Ed., IUS Editora, Porto Alegre – RS, 2012.

MARQUES, Emanuele Souza; MORAES, Claudia Leite de; HASSELMANN, Maria Helena; DESLANDES, Suely Ferreira; REICHENHEIM, Michael Eduardo. **A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento.** *Cadernos de Saúde Pública*, [S.L.], v. 36, n. 4, p. 01-06, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00074420>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000400505&tlng=pt. Acesso em: 16 nov. 2020.

Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. **Covid-19: Cai número de denúncias de violações contra crianças e adolescentes no Disque 100.** <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/julho/covid-19-cai-numero-de-denuncias-de-violacoes-contra-criancas-e-adolescentes-no-disque-100>. Acesso em: 18 nov. 2020.

Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. **Denúncias contra mulheres, crianças, idosos e pessoas com deficiência crescem quase 33% em 2020.** <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/novembro/denuncias-de-violacoes-contra-mulheres-criancas-idosos-e-pessoas-com-deficiencia-crescem-quase-33-em-2020> Acesso em: 18 nov. 2020.

Organização Mundial da Saúde (OMS). **Número de Casos 13 de novembro de 2020.** <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 15 nov. 2020.

PLATT, Vanessa Borges; GUEDERT, Jucélia Maria e COELHO, Elza Berger Salema. **VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: NOTIFICAÇÃO E ALERTA EM TEMPOS DE PANDEMIA.** *Rev. paul. pediatria*. [conectados]. 2021, vol.39 [cited 2020-11-14], e2020267. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822021000100434-&lng=en&nrmiso>. Epub, 28 de outubro de 2020. ISSN 1984-0462. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0462/2021/39/2020267> Acesso em: 14 nov. 2020.

SEVERINO, A. J. **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO.** 23 ed. revista e atualizada 6ª impressão. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

UNICEF. **Cinco dicas para proteger crianças e adolescentes da violência em tempos de pandemia de Coronavírus.** <https://www.unicef.org/brazil/cinco-dicas-para-proteger-criancas-e-adolescentes-da-violencia-em-tempos-de-coronavirus>. Acesso em: 14 nov. 2020.

VAGOSTELLO, Lucilena; OLIVEIRA, Andréia de Souza; SILVA, Ana Maria; DONOFRIO, Valéria; MORENO; Tânia Cristina de Moraes. **VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E ESCOLA: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO.** *Paidéia*, 2003, 13(26), 191-196. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v13n26/08.pdf> Acesso em: 09 Dez. 2020.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO SOCIAL EM PROCESSOS ESPECÍFICOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Camila Pinho Rocha ⁵⁵
Narjara Mendes Garcia ⁵⁶

INTRODUÇÃO

Em um cenário caótico em meio à pandemia do Coronavírus (Covid-19) que acometeu toda a população mundial em 2019/2020, é urgente repensar as estratégias e articulações possíveis para os espaços e práticas escolares. O objetivo deste estudo foi problematizar e contribuir para algumas reflexões possíveis acerca da educação e das desigualdades sociais latentes deste momento atípico.

Nesse sentido, para compreender melhor os assuntos aqui abordados, a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano (1996) e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (2011), de Urie Bronfenbrenner, auxiliam no processo de compreensão do desenvolvimento humano, especialmente no aspecto da primeira e segunda infância, além de diversos pensadores contemporâneos da Educação Ambiental. Em conjunto com a articulação dos fatos e notícias atuais sobre a pandemia, o dilema sobre a volta ou não das aulas presenciais, questões de saneamento básico e a forma como o isolamento social pode estar afetando a vida das crianças são analisados.

Para que este estudo tenha sido desenvolvido, utilizamos de um olhar ecológico sensível e também de uma perspectiva sistêmica direcionada para as condições socioeconômicas e de vulnerabilidade

⁵⁵ Pedagoga (Furg) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ecoinfâncias.

⁵⁶ Doutora em Educação Ambiental e Pedagogia; professora adjunta no Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental; coordenadora do Grupo de Pesquisa no CNPq Ecoinfâncias da Universidade Federal do Rio Grande (Furg).

social⁵⁷ em que se encontram as milhares de crianças em fase escolar pelo Brasil.

Sobretudo, cabe ressaltar a importância acerca dos aspectos que constituem o conceito de educação para diversos contextos ecológicos, apesar de diferentes na constituição, organização e cultura, ainda assim interligados sistemicamente na rede/teia social. Ao averiguar fundamentos teóricos para embasar este estudo, alguns aspectos dos ensaios teóricos propostos por Bronfenbrenner explicitam de forma bastante contundente como diversos elementos dispostos – o espaço físico, os sistemas de desenvolvimento, as interações em diferentes níveis e tipos de ambientes – podem afetar positiva ou negativamente o desenvolvimento humano. Portanto, de acordo com Ceci (2006), o desenvolvimento humano pode ser percebido como produto da constelação de um conjunto de forças: culturais, sociais, econômicas, políticas e não meramente psicológicas.

Bronfenbrenner (1974) ressaltou a importância que as políticas públicas possuem no bem-estar e no desenvolvimento dos seres humanos. Sobretudo, compreende-se que independentemente de qualquer condição social, cada sujeito possui o direito de uma educação básica de qualidade, que respeite as particularidades do meio ambiente onde vive, e, sendo assim, deve ter seu direito de acesso à educação preservado.

Este estudo está organizado da seguinte forma: o subitem intitulado *O desenvolvimento humano não é um fato isolado* propõe uma articulação possível acerca de alguns aspectos da teoria Ecológica/Bioecológica proposta por Bronfenbrenner com relação à realidade pandêmica; seguido pelo subitem chamado *A problemática da pandemia, a escola e os aspectos sociais da educação*, que demonstra uma série de fatores, a partir de dados e pesquisas já realizadas, sobre como vêm constituindo-se os ideais para a educação e as disparidades sociais nos dias atuais; ancorado no subitem *Algumas análises para construir um*

⁵⁷ Conceito abordado por Loureiro (2003) compreendido como “os grupos possuem peculiaridades ligadas à situação particular de seus ambientes, ao modo como interagem neste, à percepção qualitativa dos problemas e no estabelecimento da sua especificidade na dialética com as determinações históricas e cenários mais amplos.” (p. 14).

coletivo diferente, em que busca-se compreender os fatos e teorias por meio de algumas estratégias possíveis para essa realidade; e por fim, conclui-se até então a discussão pelo subitem *A construção da equidade é indissociável: uma compreensão do todo*, mediante uma importante reflexão acerca do ser social e do fazer parte de um contexto maior para transformar e conscientizar de forma sempre crescente as pessoas em sociedade. Por isso, não devemos pensar em um ponto final para estas discussões, ainda há muito o que ser construído de forma coletiva e integrada socialmente, permanecendo em constante discussão e profunda mobilização para a reorganização de inúmeros aspectos sociais que sozinhos não são capazes de serem estabelecidos de forma igualitária e justa.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO NÃO É UM FATO ISOLADO

Bronfenbrenner elaborou a teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano (1979/1996) e posteriormente configurou-a em teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (1996/2011), contendo em ambas a importância das interações com outros seres e também com inúmeros ambientes como fatores importantes para destinar os caminhos do desenvolvimento de cada pessoa. Koller e Poletto (2008) afirmam que

Compreender ecologicamente o desenvolvimento humano possibilita que a atenção investigativa seja dirigida não só para a pessoa e os ambientes imediatos nos quais se encontra, mas também devem ser consideradas suas interações e transições em ambientes mais distantes, dos quais, muitas vezes, sequer participa diretamente.

Nesse sentido, ao compreender a Educação Ambiental aliada às teorias de Bronfenbrenner (1996/2011), pode-se afirmar que há um forte conceito recorrente que permite uma forma conjunta de olhar para o ambiente e os seres vivos: a interconexão de tudo que existe. Essa maneira de compreender a vida parte de um pressuposto de que nada é passível de dissociar-se, tudo está interligado e todas as coisas

exercem influência em todas as outras, como um eco, que é capaz de perpetuar-se e reverbera por longas distâncias.

O modelo Ecológico (1996) compreende que os contextos do desenvolvimento são “concebidos como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas” (p. 5) e, portanto, o desenvolvimento é um *processo* experienciado pelos seres humanos que compreende suas vivências e particularidades em determinados ambientes que condicionam sua forma de viver e relacionar-se com outros seres e com o meio. A Abordagem Bioecológica (2011) também segue essa perspectiva, mas propõe ainda estudar com mais detalhes as características biopsicológicas, levando em consideração um aspecto mais completo e complexo do ser, designado como modelo PPCT: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo.

Traçar um parâmetro de comunhão com os dias em que vivemos e esses preceitos teóricos é a grande chave para uma compreensão mais densa dos aspectos sociais atuais. Portanto, diante dessas condições, afirma-se que: a pessoa é a criança, o processo é o ensino remoto e as discrepâncias sociais, o contexto é o meio social em que ela está inserida e o tempo é a pandemia.

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), o **processo** é fator determinante, chamado de “motor” para o desenvolvimento, pois segundo os autores “esta construção abrange formas particulares de interação entre organismo e ambiente, chamado processos proximais” (p. 994). A **pessoa** é definida como um organismo que possui características biopsicológicas, ou seja, de acordo com as “experiências vividas, habilidades, e aquelas construídas como demanda social na sua interação com o ambiente” (KOLLER, 2008 *apud* BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). O **contexto** é um fator complexo para essa teoria, mas, em suma, pode dividir-se em quatro sistemas: micro, meso, exo e macrosistema. O microsistema é compreendido como sendo o centro de todos os outros sistemas, ele é o primeiro, em que ocorrem os processos proximais, ou seja, as interações face a face, a forma de relacionamento mais imediato que o indivíduo pode experienciar, como

a família, a escola, os vizinhos etc. O mesossistema já inclui as relações estabelecidas por aquele sujeito em um segundo grau, como a relação entre dois microsistemas, em que ele pode não exercer uma influência direta, mas é influenciado por ele de alguma forma, como o vínculo que a família possui com a escola ou vice-versa. O exossistema pode ser definido como “os ambientes que a pessoa não frequenta como um participante ativo, mas que desempenham uma influência indireta sobre o seu desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 1996), utilizando de exemplo o trabalho dos pais ou a comunidade em que a família se insere, por exemplo. E por último o macrosistema é uma forma mais ampla, como um grande sistema que engloba todos os outros citados anteriormente. O macrosistema é uma rede compreendida por padrões sociais, costumes, crenças, religiosidade, a cultura daquele lugar, o governo que influencia diretamente a forma de viver daqueles indivíduos. O **tempo** pode ser compreendido como uma sequência de fatos e acontecimentos marcantes para a história de cada sujeito, entretanto cada indivíduo relaciona-se de forma individual e pessoal com ele.

Se podemos afirmar que fazemos parte de um contexto maior, em que cada ato reflete uma influência sobre outro ato, ou então que um contexto social interdepende de outro contexto social para coexistir, é possível então dizer que uma problemática social não é um fato isolado, mas sim um fato conjunto, que afeta os mais diversos aspectos da vida de diferentes pessoas, em diferentes lugares, e, nesse caso, das crianças em idade escolar.

Utilizando dos pressupostos propostos por Bronfenbrenner (1996/2011), como citado acima, o microsistema compreende a casa de cada criança, o mesossistema a relação que sua família está estabelecendo com a nova forma de viver em um contexto pandêmico, o exossistema são as medidas de isolamento e prevenção de contágio impostas pelas prefeituras e órgãos públicos de saúde, e o macrosistema um contexto ainda maior, de ordem do governo federal para a solicitação de estratégias de ensino a distância, bem como as necessidades que deverão ser propostas caso seja possível a volta às aulas presenciais.

Na seção a seguir, vamos averiguar de forma mais minuciosa como a pandemia do coronavírus ocorre em nosso país e quais são as problemáticas sociais e educacionais enfrentadas pelas crianças e suas famílias nas diferentes regiões do Brasil.

A PROBLEMÁTICA DA PANDEMIA PARA A ESCOLA E OS ASPECTOS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO

O Ministério da Saúde do Brasil registrou em 26 de fevereiro de 2020 o primeiro caso de coronavírus no Brasil. Poucas semanas depois, o vírus espalhou-se rapidamente por todo o país, contagiando no período de apenas um mês aproximadamente 3,5 mil casos e cerca de 90 mortes, de acordo com a Unicef (2020). Desde então, a escala tem crescido a cada dia, de forma exponencial, e atualmente o Brasil já registrou a marca de 4.382.263 casos e mais de 133 mil mortes⁵⁸.

Inúmeras pesquisas realizadas pelo Ministério da Saúde já revelaram os impactos do coronavírus para a saúde da população, com o avanço de contaminação do vírus e o tempo que ele está ativo entre as comunidades foi possível constatar os sintomas, as formas de transmissão e também as formas de prevenção do contágio. Nesse sentido, de acordo com o Ministério da Saúde (2020), alguns protocolos são necessários para evitar a disseminação da doença, como: lavar as mãos com frequência ou higienizá-las com álcool 70% e intensificar a frequência em espaços públicos, cobrir o nariz e a boca com um lenço ou parte interna do cotovelo quando tossir ou espirrar, não tocar olhos, nariz, boca ou máscara de proteção sem antes higienizar as mãos, manter a distância mínima e 1 metro de outras pessoas, evitando assim beijos, abraços e aperto de mãos, higienizar objetos que são utilizados com frequência e não compartilhar objetos de uso pessoal.

O cenário para as escolas teve de ser reinventado, diversas estratégias foram desenvolvidas para que as crianças e adolescentes pudessem continuar estudando em suas casas. Ao traçar um comparativo com

⁵⁸ Dado apontado pelo Painel Coronavírus Brasil do Ministério da Saúde em 16 de setembro de 2020.

o modelo Bioecológico (2011) atravessamos o âmbito da experiência, utilizada para compreender um

Parâmetro usado para indicar que as características cientificamente relevantes de qualquer contexto para o desenvolvimento humano incluem não apenas suas condições objetivas, mas também a maneira na qual essas são experienciadas subjetivamente pelas pessoas que vivem nesse ambiente. (p. 44).

Portanto a experiência que perpassa o sujeito não é apenas um fator que condiciona seu desenvolvimento, mas também a forma como ele percebe tais condições é um fator determinante para complementar sua formação.

Sem dúvidas, as ações promovidas pelas prefeituras, órgãos públicos e federais para definição de estratégias na atuação em combate ao coronavírus possuem um profundo impacto na vida de todos. Muitos estados e municípios desenvolveram estratégias e protocolos de proteção de saúde para uma possível retomada das aulas presenciais. Entretanto nem todas as escolas, bem como uma parcela dos cidadãos, possuem condições mínimas necessárias para proteger-se do vírus enquanto não há uma vacina.

Um estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial e Instituto Internacional de Águas de Estocolmo (SIWI), em 2020, demonstra que as crianças e jovens são vítimas de um sistema precário de saneamento. No âmbito da escola pública a situação é preocupante e reforça ainda mais as condições de desigualdade, visto que as escolas privadas possuem mais condições financeiras para a instalação de medidas de prevenção ao coronavírus.

Segundo o Programa de Monitoramento para Saneamento e Higiene (JMP) da Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) afirmam:

[...] 39% das escolas não têm infraestrutura para lavagem das mãos. (...) E, no Norte do país, as disparidades são ainda maiores. Apenas 19% das escolas públicas do Amazonas têm acesso ao abas-

tecimento de água, ao passo que a média nacional é de 68%. Em relação ao esgotamento sanitário, a situação é crítica: no Acre, por exemplo, apenas 9% das escolas públicas têm acesso à rede pública de esgoto; em Rondônia, 6%; no Amapá, só 5%.

Os índices preocupam e tornam ainda mais evidentes as disparidades entre as classes sociais. Nesse sentido, a problemática acerca da volta às aulas presenciais ocorre justamente em razão desses fatores. Não há equidade de condições para o funcionamento das escolas, considerando que muitas dessas não apresentam a mínima infraestrutura e nem as adequações necessárias diante da situação de risco promovido pelo vírus. Essa situação é mais evidente nas escolas públicas, onde os estudantes estão apresentando mais dificuldades em aderir ao ensino remoto.

A pandemia e as medidas de isolamento social acometeram milhares de crianças que correm o risco de estarem mais vulneráveis a situações de abusos e violência doméstica, seja de ordem física, moral, sexual ou psicológica. Se antes da pandemia, quando as crianças passavam apenas parte do tempo em casa, de acordo com a Unicef em um estudo realizado em 2017, “três em cada quatro crianças de 2 a 4 anos no mundo (cerca de 300 milhões) são regularmente submetidas a disciplina violenta (punição física e/ou agressão psicológica) por seus pais ou outros cuidadores em casa”, durante a pandemia é possível afirmar que essas práticas de violência podem ter sido intensificadas, visto que as crianças passam mais tempo dentro de suas casas.

Um outro fator que também reforça a disparidade social é a falta de acesso a redes de internet. Em tempos de coronavírus, a internet torna-se instrumento fundamental para o acesso às aulas remotas, a busca por informações e também a conexão com amigos e familiares que estão distantes. Mas em um levantamento feito pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic) em uma pesquisa que vem sendo realizada ao longo de anos, intitulada “TIC Kids Online Brasil”, demonstra-se que “4,8 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade vivem em domicílios

sem acesso à internet no Brasil (17% dessa população)”, e ressalta-se ainda que no Brasil

[...] 11% da população dessa faixa etária não é usuária de internet – não acessando a rede nem em casa e nem em outros lugares. A exclusão é maior entre crianças e adolescentes que vivem em áreas rurais (25%), nas regiões Norte e Nordeste (21%) e entre os domicílios das classes D e E (20%).

Portanto considera-se que as crianças permanecendo mais tempo em casa possuem menos contato com ambientes que facilitam o acesso às redes de internet, como a escola, ou a casa de amigos, por exemplo.

Cabe aqui destacar que a escola é um fator de grande importância para a vida do ser humano, pois seu desenvolvimento ocorre em virtude da comunhão entre estes diversos fatores e serviços sociais ofertados pelos governos municipais, estaduais e federal, em suas instâncias. Pode-se assim dizer que a escola é uma dimensão fundamental para oportunizar condições para que o processo do desenvolvimento seja positivo. Garbarino e Abramovitz (1992) afirmam que os ambientes de desenvolvimento devem oferecer para as pessoas “encorajamento material, emocional e social, compatíveis com suas necessidades e capacidades num determinado tempo de suas vidas” (p. 17).

Podemos pensar no contexto de educação como uma perspectiva macrossistêmica, pois ela é compreendida em um contexto maior, uma vez que somos capazes de transformá-la, humanizá-la e torná-la acessível em nossos microssistemas, garantindo a integração de todas as crianças sem que nenhuma fique para trás, extinguindo qualquer ideologia excludente naturalmente prevista pela sociedade. Para Bronfenbrenner (1996/2011), “nenhuma sociedade pode se sustentar muito tempo a menos que seus membros tenham aprendido as sensibilidades, motivações e habilidades envolvidas na ajuda e no atendimento aos outros seres humanos” (p. 43).

Na seção a seguir, discutiremos algumas possibilidades, entrelaçando as considerações realizadas até então, para verificar como é possível traçar um ideal de sociedade mais humana e justa.

ALGUMAS ANÁLISES PARA CONSTRUIR UM COLETIVO DIFERENTE

As propriedades fundamentais da Educação Ambiental demonstram a importância de compreender que o desenvolvimento e o bem-estar humano integram os princípios ambientais, compreendendo que a relação humano-natureza constrói significados fortemente interconectados. Nesse sentido, para Loureiro (2003), a Educação Ambiental pode ser compreendida por meio de uma perspectiva “intrinsecamente transformadora, por ser uma inovação educativa recente que questiona o que é qualidade de vida, reflete sobre a ética ecológica e amplia o conceito de ambiente para além dos aspectos físico-biológicos.” (p. 1).

As discussões acerca dos aspectos sociais, culturais e ecológicos do desenvolvimento, apontadas pela Educação Ambiental, necessitam estar para além de construções escolares e acadêmicas, estas devem ultrapassar barreiras e disseminar-se em toda a sociedade, para que de fato seja possível uma atuação mais potente do ser humano a fim de provocar mudanças significativas e conscientes, partindo do micro até o macrossistema. Como também afirma Loureiro (2003)

A finalidade de uma Educação Ambiental que assimile a perspectiva dos sujeitos sociais excluídos não é o de reforçar as desigualdades de classes, mas, através do reconhecimento de que elas existem, estabelecer uma Educação Ambiental plena, contextualizada e crítica, que evidencie os problemas estruturais de nossa sociedade e as causas básicas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos. (p. 15).

A discussão acerca da Ecologia e Bioecologia do Desenvolvimento Humano (1996/2011) é justamente a compreensão da pluralidade dos sujeitos e dos espaços onde vivem. Bronfenbrenner percebeu como a vida pode ser analisada por meio de um sistema grandiosamente complexo. Em suma, a pessoa em desenvolvimento é capaz de perceber e recriar o ambiente onde está inserida, portanto “o ambiente também exerce

influência no desenvolvimento da pessoa, sendo este um processo de mútua interação” (BRONFENBRENNER, 1996/2011).

Se podemos considerar que o ser humano e o ambiente são elementos que se completam e dependem um do outro para coexistir, é possível afirmar que tanto as modificações do ser quanto as modificações do ambiente são capazes de alterar o processo do desenvolvimento como um todo. Portanto essas modificações, além de promoverem um significativo impacto na vida da população, evidenciam contextos sociais dicotômicos, acentuando principalmente as diferenças socioeconômicas, que necessariamente são ligadas a uma questão cultural excludente: quem provém de uma condição financeira mais exuberante não sofre danos tão profundos, e quem possui uma condição financeira menos acentuada acaba sofrendo grandes riscos.

Por isso, a interlocução entre as mais diversas áreas que prestam atendimento à população (governos, assistências sociais, de saúde, educacionais etc.) bem como a população em geral são de extrema importância neste momento. A mudança dos padrões econômicos e sociais não ocorre de forma isolada se não houver uma profunda mudança de postura e formas de agir de cada sujeito. Um problema social é um problema de todos.

O pensar em conjunto com as áreas da sociedade que atuam diretamente com as infâncias e a sociedade como um todo é imprescindível para o surgimento de mudanças e posturas, pois para Boff (2014) é a única possibilidade de reverter a crise que nos assola enquanto indivíduos e sociedade, sendo uma possibilidade para deixar o individual pelo e com o ser coletivo. Uma consciência coletiva tem efeitos duradouros na sociedade, uma vez que quando uma mudança pequena ocorre, ela é capaz de ecoar por distâncias inimagináveis, mas para isso precisamos contar com o apoio de órgãos públicos. De acordo com Loureiro (2003), é importante destacar que

Em uma perspectiva de Educação Ambiental Transformadora, o sentido de partir dos grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade ambiental é destacar a realidade da maioria, é democratizar

o acesso à informação, é entender a sociedade em suas múltiplas contradições. É fazer com que os diversos setores sociais incorporem a práxis ambientalista, ressignificando-a, e tornem a Educação Ambiental uma política pública democrática consolidada nacionalmente. (p. 14).

Para isso, os órgãos municipais, estaduais e federais precisam atuar em conjunto, trilhando o mesmo caminho, contando com o apoio da sociedade e por ela sendo apoiada, angariando fundos para a erradicação da pobreza que assola as crianças neste país. Ainda nessa perspectiva, priorizar os direitos e as necessidades mais emergentes dessas meninas e meninos, revendo orçamentos, criando novos programas e projetos, pode amenizar os impactos da crise causada pelo coronavírus em curto, médio e longo prazo.

Portanto as concepções e evidências demonstradas até aqui são válidas para compreender e finalizar, por ora, novas formas de perceber a realidade em que hoje vivemos, sendo compreendida a seguir.

A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE É INDISSOCIÁVEL: UMA COMPREENSÃO DO TODO

A intenção da escrita deste estudo foi compreender de que forma estão ocorrendo as práticas educacionais em diferentes núcleos sociais. O entrelace entre as urgências sociais que estão propostas para nós enquanto cidadãos e as evidências científicas e teóricas são de suma importância para a reorganização e a construção de novos saberes. A pesquisa é uma prática que fomenta grandes mudanças para a sociedade. Sendo assim, conforme considerado por Bronfenbrenner (1996/2011), a interdependência de contextos se aplica nesse aspecto de investigação da realidade.

Para o autor, a interação entre a pessoa com o ambiente é caracterizada pela reciprocidade, sobretudo a interdependência de múltiplos contextos que não são capazes de existir de forma isolada. Nesse sentido, repensar estratégias educacionais em um contexto pandêmico em que

estamos inseridos nos dias atuais é fundamental para que possamos, juntos, agregar novas possibilidades para a educação.

Um aspecto importante para afirmar esses princípios é contar com a colaboração por parte dos governos municipais, estaduais e federal. Neste momento atípico não há espaço para discussões egocêntricas de cunho político, precisamos pensar acima de qualquer jogo estratégico de poder: a educação vem primeiro. Outro fator de grande relevância a ser levado em consideração por todos nós: de que forma é possível conciliarmos todas as áreas que prestam serviços à população traçando planos para a mesma direção, como um corpo só?

Por meio de uma perspectiva ecológica estamos igualmente juntos, em um mesmo ambiente que possui inúmeras especificidades, e cabe a nós enquanto sociedade alcançarmos estratégias em conjunto, utilizando a interconexão entre diferentes áreas. Portanto, para que haja educação ambiental efetiva e desenvolvimento humano de qualidade, “é imprescindível haver esforços concomitantes de todos, e a responsabilização da estrutura e do modo de produção do sistema social em que se convive” (LOUREIRO, 2004).

A Educação Ambiental e a Ecologia/Bioecologia do Desenvolvimento Humano aqui apresentadas podem colaborar positivamente para a construção de uma noção de cidadania mais justa e consciente, que tenha em vista os valores humanitários como direito de todos, promulgando a consciência individual e conseqüentemente do todo, podemos nos aproximar cada vez mais do senso de pertencimento social, cultural e planetário que auxiliará grandes mudanças sociais, tornando os sujeitos ainda mais participativos social e politicamente, no plexo exercício de sua cidadania. E que as novas mudanças possam gerar outras novas mudanças, em um ciclo infinito de boas ações.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar** - ética do ser humano - compaixão pela terra. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRONFENBRENNER, Urie. Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. **Child Development**, v. 45, p. 1-5, 1974.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **A bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Urie Bronfenbrenner; tradução: André de Carvalho Barreto; revisão técnica: Sílvia Helena Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela. A. The ecology of developmental process. In: LERNER, R. M. (org.). **Handbook of child psychology**: Theoretical models of human development. 5. ed. 1998, p. 993-1028.

CECI, Stephen. **Urie Bronfenbrenner**. *Obituaries: American Psychologist*, February March 2006, p. 173-174.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação: TIC Kids Online Brasil. c2012. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

GARBARINO, James; ABRAMOWITZ, Robert H. Sociocultural risk and opportunity. In: GARBARINO, James (ed.). **Children and families in the social environment**. 2. ed. New York: Aldine de Gruyter, 1992. p. 35-70.

KOLLER, Sílvia Helena; POLETO, Michele. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 25, n. 3, jul/set, 2008.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Premissas teóricas para uma Educação Ambiental Transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004a. (Seminário I).

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Sobre a doença**: o que é coronavírus? Ministério da Saúde. c2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 16 set. 2020.

ONU. **Reabertura segura das escolas deve ser prioridade, alertam agências da**

ONU. ONU. 18 de set. de 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/reabertura-segura-das-escolas-deve-ser-prioridade-alertam-agencias-da-onu/>. Acesso em: 18 set. 2020.

ONU. **Crianças e jovens brasileiros são vítimas invisíveis das desigualdades no acesso a saneamento**. ONU. 28 de ago. de 2020. Disponível em: <https://>

nacoesunidas.org/criancas-e-jovens-brasileiros-sao-vitimas-invisiveis-das-de-sigualdades-no-acesso-a-saneamento/. Acesso em: 19 set. 2020.

UNICEF. **10 Ações do Unicef para responder ao coronavírus no Brasil.** Unicef. c2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/10-acoes-do-unicef-para-responder-ao-coronavirus-no-brasil> Acesso em: 15 set. 2020.

UNICEF. **É urgente proteger crianças e adolescentes contra violência durante o isolamento social.** Unicef. 16 de abr. de 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/eh-urgente-proteger-criancas-e-adolescentes-contraviolencia-durante-o-isolamento-social>. Acesso em: 16 set. 2020.

UNICEF. **O papel fundamental do saneamento e da promoção da higiene na resposta à Covid-19 no Brasil.** Unicef. Ago. de 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2020-08/nota-tecnica-saneamento-higiene-na-resposta-a-covid-19.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

ESPAÇOS DA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DE DIREITO A PARTIR DA DOUTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

Alessandra Dale Giacomini Terra⁵⁹

Bárbara Terra Queiroz⁶⁰

INTRODUÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), isto é, a Lei nº: 8.069 de 1990, completou 30 anos de existência e aplicação em 2020. Esse texto normativo, conjuntamente com a Constituição de 1988, e a ratificação da Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente, que também foi, em 1990, ratificada pelo Brasil, significaram uma virada epistemológica, de modo que passou a vigor no país a doutrina da proteção integral para crianças e adolescentes.

A partir do novo paradigma as crianças e os adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres, e não como meros objetos de proteção. Além disso, os mesmos são tratados pela legislação como pessoas humanas merecedoras de especial atenção e tutela do Estado devido a sua delicada condição de pessoa em desenvolvimento. Assim, esses marcos normativos não só passaram a reconhecer as crianças e adolescentes como titulares de direitos, ou seja, como indivíduos protegidos pela ordem legal, como também reconheceram a situação de vulnerabilidade das crianças e adolescentes por constituírem pessoas em delicada formação psicológica, emocional e moral, e por isso portadoras de necessidades e direitos diferenciados.

O presente capítulo tem por objetivo problematizar sobre como essa mudança normativa de paradigma, que não é apenas resultado de

⁵⁹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito e da Universidade Federal Fluminense (PPGSD/UFF) e bolsista CAPES. <https://orcid.org/0000-0003-3311-121X>

⁶⁰ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ/UFRJ). Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). <https://orcid.org/0000-0002-2784-5498>

uma mudança cultural, vem resultando em mutações sociais e comportamentais sobre a infância e a forma como as crianças são vistas e tratadas. Dedicar-se este texto especialmente a refletir sobre como essa mudança no reconhecimento desses indivíduos como sujeitos de direito tem fomentado a necessidade de se (re)pensar o espaço construído disponibilizado para esse público, atentando para a condição de pessoa em desenvolvimento, ou seja, para a construção de espaços da infância, destinados a pensar em intervenções arquitetônicas e urbanísticas capazes de produzir e adaptar construções aos pequenos usuários, considerando suas necessidades e especificidades.

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma metodologia qualificativa, com método hipotético dedutivo com análise bibliográfica e documental.

Concluimos que como a infância é uma fase importante para o desenvolvimento individual e a construção do sujeito, o aperfeiçoamento dos ambientes destinados a crianças tem potencial de garantir condições de conforto e bem-estar necessários para o desenvolvimento psicossocial destas. Esse aperfeiçoamento deve ocorrer atentando para a individualidade e necessidades da criança-sujeito-usuário.

A DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL E AS CRIANÇAS ENQUANTO SUJEITOS

O tratamento jurídico dado a criança e ao adolescente modificou-se profundamente ao longo do tempo. A ausência de previsão legal quanto as crianças ou o tratamento normativo dessas enquanto propriedade dos pais, detentores de poder total de direção sobre a criança, resultou não só em casos emblemáticos de maus-tratos, como o de Mary Elle Wilson (1874), mas também em uma representação objetiva das mesmas. A evolução da legislação no final do Século XIX e início do século XX, impulsionadas pelo Movimento Internacional Salve as Crianças e pela comoção do pós-Primeira Guerra Mundial, resultou na Declaração de Genebra, a qual os encarava enquanto objetos de proteção (CUNHA;

LEPORE; ANCHES, 2013), se tendo, portanto, ainda uma visão desses indivíduos enquanto quase-pessoas.

No âmbito do ordenamento jurídico brasileiro, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é considerado um marco, que reconhece as crianças enquanto titulares de direitos fundamentais e não meros objetos de proteção (recipiente passivo) tal como previa o Código Mello Mattos (1927) e posteriormente o Código de Menores (1979). Tais normas baseavam-se na doutrina da situação irregular, que era fundada numa busca pela manutenção da ordem social e no binômio carência-delinquência, ou seja, tinham por público-alvo crianças e adolescentes em situação de miserabilidade ou em conflito com a lei.

A mudança de paradigma começou a ocorrer a partir da Declaração dos Direitos da Criança de 1959, da Organização das Nações Unidas (ONU). A doutrina da Proteção integral foi posteriormente incorporada pela Constituição de 1988, que reconhecia todas as crianças como sujeitos de direitos, tendo absorvido também compromissos da Convenção Sobre os Direitos da Criança de 1989, do qual o Brasil é signatário (AMIN, 2015). O texto Constitucional previa aos menores de idade, além dos mesmos direitos fundamentais assegurados a todos os cidadãos, a inclusão de direitos especiais e específicos fundamentados pela delicada condição de pessoa em desenvolvimento que ostentam, isso é, por estarem em processo de formação psíquica, mental e física (ISHIDA, 2014). Por outro lado, a Magna Carta previu também que era dever do Estado e da sociedade zelar pela efetivação de direitos fundamentais da criança e do adolescente, garantindo-lhes absoluta prioridade.

Desta forma, até a Constituição de 1988, vigorava a doutrina da situação irregular, que se preocupava apenas com as crianças e adolescentes em situação de risco, isto é, em situação de carência ou abandono e os menores em conflito com a lei, vendo-as como um mero objeto de proteção. Já a doutrina da proteção integral tem por característica a universalidade, pois nela atribuiu-se direitos fundamentais a todas as crianças e adolescentes, impondo, como contrapartida, deveres ao Estado e a sociedade.

Assim, a adoção da doutrina da proteção integral consubstanciou uma mudança de modelo, em que crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos titulares de direitos assegurados a partir de um sistema de proteção, cuja gestão cabe ao Estado e a sociedade civil (AMIN, 2015).

Em relação a esse sistema de proteção, ressalva-se a importância da criação do Conselho Tutelar e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Esse último constitui um órgão voltado a impulsionar a efetivação do Estatuto e garantir, através de parâmetros de funcionamento e ações, os direitos das crianças e adolescentes perante as instituições envolvidas.

Um dos princípios basilares desse sistema de proteção é o princípio da prioridade absoluta, previsto no art. 227 da Constituição de 1988 e nos art. 4 e art. 100, parágrafo único, do inciso II do ECA, e que segundo Amin o mesmo:

Estabelece a primazia em favor de crianças e dos adolescentes em todas as esferas de interesse. Seja no campo judicial, extrajudicial, administrativo, social ou familiar, o interesse infanto-juvenil deve preponderar. Não comporta indagações ou ponderações sobre o interesse a tutelar em primeiro lugar, já que a escolha foi realizada pela nação por meio do legislador constituinte(...) Ressalta-se que a prioridade tem um objetivo bem claro: realizar a proteção integral, assegurando primazia que facilitará a concretização dos direitos fundamentais enumerados no art. 227. Caput, da Constituição da República e reenumerados no caput, do art. 4 do ECA.

Leva em conta a condição de pessoa em desenvolvimento, pois a criança e o adolescente possuem uma fragilidade peculiar de pessoa em formação, correndo mais riscos que um adulto por exemplo (AMIM, 2015, p. 62).

Desse modo, o Estado deve orientar suas escolhas administrativas e orçamentárias atentando ao princípio da prioridade absoluta, devendo

na forma do Art. 4º, parágrafo único do ECA, destinar prioritariamente recursos públicos a áreas relacionadas à infância e a juventude.

ESPAÇO DA INFÂNCIA E O ENFOQUE NO SUJEITO-USUÁRIO

Como discutido no tópico anterior, tivemos no último século uma redefinição da natureza jurídica da criança e do adolescente e do tratamento legal dispensado a esses, de modo que tais indivíduos passaram a ser vistos como sujeitos de direitos. Mais do que apenas uma alteração jurídica, essa mudança de paradigma consubstancia uma profunda transformação na forma como a sociedade vê as crianças e os adolescentes e como esses são representados no inconsciente coletivo. Transformação essa, que não decorreu apenas da mudança na norma, mas também de aspectos culturais.

A preocupação com as crianças e seu desenvolvimento vem ensejando mudanças e pesquisas em diversas áreas do conhecimento, algumas delas em segmentos mais conhecidos pelo grande público, como a psicologia e a pedagogia infantil. Mas o respectivo tema também vem sendo destaque na arquitetura, a qual vem repensando como os espaços podem ser construídos e adaptados para obter uma melhor relação ambiente-usuário, proporcionando não apenas segurança aos pequenos, mas também melhores condições de desenvolvimento psicossocial.

Destacam-se estudos que buscam refletir sobre o espaço infantil, como os ambientes educacionais de creches e escolas (AZEVEDO, 2002 e SOUZA, 2003) e as instituições destinadas ao acolhimento (QUEIROZ, 2018; ALMEIDA E AZEVEDO, 2017) - as quais recebem crianças afastadas do convívio familiar -, a fim de analisar como a qualidade de tais espaços podem influenciar no desenvolvimento de seus principais usuários. A contribuição dessas pesquisas que buscam pensar o espaço com enfoque nos seus usuários, considerando as necessidades desses, destacam a importância do ambiente. A maioria dos estudos nessa área, quando desenvolvidos em ambientes construídos e em uso, utilizam a metodologia de Avaliação Pós-Ocupação (APO), a qual se diferencia das demais

avaliações por considerar importante o levantamento da opinião tanto do pesquisador, quanto a dos usuários do espaço (ORNSTEIN; ROMERO, 1992).

A APO é uma metodologia que permite uma investigação multidisciplinar e valoriza os usuários do espaço, considerando sua percepção ambiental, valores e necessidades, contribuindo para fornecer subsídios para possíveis intervenções no espaço construído. Além disso, tal metodologia é muito eficaz em pesquisas destinadas ao público infanto-juvenil, uma vez que possui diferentes instrumentos que auxiliam na obtenção da visão e opinião de crianças (RHEINGANTZ et al, 2009).

Nesses trabalhos há, portanto, uma especial atenção ao sujeito para quem o espaço é projetado, de forma a torna-lo mais responsivo. Se referindo a ambientes educacionais Azevedo (2017, p. 3496) destaca a importância da transformação da imagem da escola como um espaço de dominação, controle e limitação para “um lugar pedagógico”, ou seja, “um lugar que permita à criança descobertas de si mesmo e do mundo” e as encorajem a ter um agir ativo.

A infância constitui um período determinante para o processo de construção do sujeito e seu desenvolvimento físico, mental e psicológico, influenciando nesse período não só as relações intersubjetivas, quanto também a qualidade do lugar, pois o ambiente vivenciado constitui um elemento significativo na vida de seus usuários, com potencial para assegurar sensação de acolhimento, bem-estar e segurança (PIAGET; INHELDER, 1999; RAPPAPORT, 1981).

Conforme Tuan (1983), o ambiente construído tem potencial de influenciar os indivíduos, definir funções sociais e as relações. No caso de pessoas em situação de vulnerabilidade esse potencial é acentuado, pois o ambiente pode permitir condições de conforto não só físico, mas também psicológico. A arquitetura desempenha a capacidade de exercer função mediadora entre os sentimentos e o espaço, considerando que “o ambiente construído [...] tem o poder de definir e aperfeiçoar a sensibilidade” (TUAN, 1983, p. 119).

Piaget e Inhelder (1999, p.8) destacam a importância de se refletir sobre o meio em que o sujeito se encontra inserido, destacando que o

desenvolvimento infantil não decorre apenas de maturação biológica, pois o desenvolvimento da psicologia infantil depende “do exercício ou experiência adquirida como da vida social em geral”.

Conforme Trancik e Evans (1995), ambientes com um nível adequado de complexidade encorajam o desenvolvimento de competências ao envolver as crianças em experiências de aprendizagem. Segundo as autoras, essas experiências estão associadas à variedade de objetos e espaços disponíveis e pelo grau de manipulação, alteração e mistério oferecidos por eles.

Os anseios e necessidades que as pessoas têm do ambiente construído, em especial quando se trata do habitacional, variam de indivíduo para indivíduo. Isso é ainda mais evidente quando se tratam de pessoas de faixas etárias diferentes. Crianças e adultos possuem visões e capacidades distintas de se relacionar com o ambiente (TUAN, 1983), por isso é necessário na concepção do projeto arquitetônico procurar conhecer e atender adequadamente cada função e usuário do espaço.

Conforme Elali (2006), a edificação destinada à habitação encontra-se repleta de características subjetivas, derivadas das relações entre o indivíduo e o ambiente. A relação pessoa-ambiente proporciona importantes vínculos emocionais, refletindo na qualidade dos seus sentidos e na sua identidade (ELALI; MEDEIROS, 2011; TUAN, 1983). Além disso, “a qualidade dos ambientes vai estar subordinada à manipulação de certas características espaciais que afetarão o imaginário infantil e consequentemente o desenvolvimento de sua inteligência” (AZEVEDO, 2002, p. 19).

A preocupação com o desenvolvimento da criança não está ligada apenas a uma preocupação com o bem-estar social e a plena formação cívica dos indivíduos, mas também está relacionada com os tipos ideais projetados pela sociedade e as características que o mercado aprecia no sujeito. O indivíduo obediente da sociedade disciplinar de Foucault e a arquitetura Panóptica vem progressivamente sendo substituído pelo sujeito do desempenho (da sociedade do desempenho), em que o inconsciente social incita a iniciativa individual e a auto-exploração (HAN, 2017), a arquitetura passa a ser direcionada não a obter e controlar

corpos dóceis de indivíduos obedientes, mas a impulsionar indivíduos autônomos e criativos, características apreciadas pelo mercado e pelo ideário do empreendedorismo.

A preocupação com o desenvolvimento da criança e a compreensão de que essa é afetada pelo espaço e demanda cuidados especiais pela sua condição de vulnerabilidade, vem resultando não só de um aquecimento no mercado da arquitetura e do design relacionado a infância, mas também na ampliação das pesquisas científicas nessa área, voltadas para a qualidade e acessibilidade dos ambientes vivenciados.

Existem hoje escritórios de arquitetura e estúdios de design especializados na área da infância. Os projetos, mais do que estéticos, estão relacionados a oferecer ambientes lúdicos, estimulantes e a autonomia das crianças.

Esse artigo não pretende analisar a problemática envolvendo a expansão do mercado infantil e o consumismo dos pais, mas pensar que estamos diante de um processo de alteração de paradigma de reconhecimento da criança enquanto sujeito, portanto, tais indivíduos devem ocupar posição central na hora de se pensar os espaços, os quais deixam de ter função de apenas abrigar, para serem projetados e reconhecidos como imprescindíveis ao bem-estar e desenvolvimento pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança de paradigma promovida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Constituição de 1988 e a ratificação da Convenção dos Direitos da Criança e Adolescente, mais do que uma mudança normativa ela espelha e ao mesmo tempo fomenta profundas transformações culturais e comportamentais no que se refere a infância, bem como sobre a forma que as crianças são vistas e tratadas.

A partir do novo paradigma as crianças e os adolescentes deixaram de ser vistos como objeto ou quase-pessoas e passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres, dotados de uma especial condição de pessoa em desenvolvimento.

Vimos que o desenvolvimento psicossocial e cognitivo é afetado pelo espaço, desse modo, é meramente impossível pensar no desenvolvimento infantil sem considerar o local em que os indivíduos estão inseridos. Por isso, a arquitetura recentemente vem se debruçando sobre a questão da produção de espaços da infância, ou seja, sobre como os espaços podem ser construídos e adaptados para obter uma melhor relação ambiente-usuário, que proporcione não só segurança e bem-estar aos pequenos, mas que promova melhores condições de desenvolvimento psicossocial.

Verificamos que nesta “arquitetura da infância” é necessário que a construção e/ou adaptação do espaço seja realizada pensando na criança como um ser individualizado, que necessita de atenção e do atendimento das suas necessidades. Ressalva-se que muitas vezes os espaços continuam a ser construídos com referência ao homem adulto. Embora exista a mudança de paradigma, o que de fato é uma vitória, muita coisa ainda deve ser alterada, começando pelo olhar da sociedade que visualiza a criança como um ser totalmente dependente e adaptável. Porém, acreditamos que a criança não deve se moldar ao espaço, o espaço que deve se moldar a criança, contribuindo para o seu desenvolvimento e autonomia.

A infância é uma fase importante para o desenvolvimento individual e a construção do sujeito. A qualidade dos cuidados nesse período, tanto em relação a aspectos físicos quanto afetivo-social são imprescindíveis para o crescimento e amadurecimento satisfatório, de modo que o ambiente habitacional e educacional são *locus* cruciais do desenvolvimento de relações afetivas e estimulantes dos usuários, quando adequados, assegurando sensação de acolhimento, bem-estar e segurança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariana Marques; AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. COMO A CASA ACOLHE? O OLHAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE UMA COMUNIDADE DE BAIXA RENDA EM JUIZ DE FORA, MG. Revista Projetar - Projeto e Percepção do Ambiente, v. 2, n. 3, p. 72-80, 2017.

AMIN, Andréa Rodrigues. Evolução histórica do direito da criança e do adolescente. In MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade. Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos. 8ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

AZEVEDO, Giselle A. N. Arquitetura Escolar e educação: um modelo de Abordagem Interacionista. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro/RJ, 2002.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei Federal 8.069/1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

CUNHA, Rogério Sanches; LEPORE Paulo Eduardo; ROSSATO, Luciano Alves. Estatuto da criança e do adolescente comentado. 6ª edição. São Paulo: editora Revista dos Tribunais, 2013.

ELALI, Gleice Azambuja; MEDEIROS, Samia Thaís Feijó. Apego ao lugar (Vínculo com o lugar – Place attachment). In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. Temas básicos em Psicologia Ambiental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ELALI, Gleice Azambuja. Mais do que paredes: algumas considerações sobre aspectos subjetivos da habitação. in: Anais do II CTHAB, Florianópolis, 2006.

HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ISHIDA, Valter Kenji. Estatuto da Criança e do Adolescente - Doutrina e Jurisprudência. São Paulo: Atlas, 2014.

ORNSTEIN, S e ROMERO, M. Avaliação pós-ocupação do ambiente construído. São Paulo: Studio Nobel/Edusp, 1992.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A psicologia da criança. 16a Ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1999.

QUEIROZ, Bárbara Terra. Qualidade do lugar em abrigo institucional da Grande Vitória-ES: Casa de Acolhimento Provisório infantil. Dissertação (mestrado). Rio de Janeiro: FAU-UFRJ, 2018.

RHEINGANTZ, Paulo A.; AZEVEDO, Giselle; BRASILEIRO, Alice; ALCANTARA, Denise; QUEIROZ, Mônica. Observando a Qualidade do Lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação. Rio de Janeiro: FAU-UFRJ (Coleção PROARQ), 2009. Disponível em: www.fau.ufrj.br/prolugar.

SOUZA, F. S. A influência do espaço construído da creche no comportamento e desenvolvimento da autonomia em crianças entre 2-6 anos. Estudo de Caso: Creche UFF. Dissertação (mestrado). Rio de Janeiro: FAU-UFRJ, 2003.

TRANCIK, Anika M.; EVANS, Gary W. Spaces Fit for Children: Competency in the Design of Daycare Center Environments. In: Children's Environments. Colorado, v. 12, n. 03, 1995. p. 311-319.

TUAN, Yi-fu. Espaço & Lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Alessandra Dale Giacomini Terra

Professora Universitária, Advogada e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito na Universidade Federal Fluminense (PPGSD/UFF), com bolsa CAPES. Possui pós-graduação em Direito do Estado pela Universidade Candido Mendes (UCAM) e especialização em Prática Jurídica pela UFF. Foi professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal Fluminense (UFF), do Centro Universitário Carioca (UNICARIOCA), Tutora do Programa de Tutoria da Faculdade de Direito da UFF, Residente Jurídica do Programa de Treinamento em Direito da Procuradoria Geral da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PGUERJ), Advogada-bolsista do Centro de Assistência Judiciária da Universidade Federal Fluminense (Residência Jurídica - CAJUFF) e delegada da Comissão de Direito Urbanístico da OAB de Niterói (RJ). Possui graduação em Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

<http://lattes.cnpq.br/7419180550562814>

<https://orcid.org/0000-0003-3311-121X>

alessandraterra@id.uff.br

Bárbara Terra Queiroz

Professora de ensino técnico e superior. Possui Mestrado em Arquitetura pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) da FAU-UFRJ. Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Vila Velha (UVV). Possui Curso Técnico em Construção Civil pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Foi bolsista de Iniciação Científica pela UVV e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES). Atualmente é professora substituta do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

<http://lattes.cnpq.br/0632583403258795>

<https://orcid.org/0000-0002-2784-5498>

bterra.queiroz@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agenor Augusto Ribeiro Guimarães 5, 25, 28, 37
adultocêntrismo 81
aires 108
amazônia 5, 40-44
amor 5, 11, 40, 43-55
amor-caridade 49-50
amor-caridade 49-50
atividades pedagógicas 121
atos infracionais 6, 8, 112, 124, 126-128, 131-133, 135
avaliação pós-ocupação (apo) 166

B

brincar 5, 8, 56-69, 77-78, 104-105

C

centro de referência em assistência social (cras) 130
ciência da infância 5, 25, 28, 30, 38
conselho tutelar 128, 130-132, 134-135, 165
construção social 7, 10, 29, 37, 39, 73, 97
convenção sobre os direitos da criança 164
criança 2, 6-7, 10-17, 19, 22-30, 37-38, 51, 57-60, 62-68, 70, 72-76, 78-82, 84, 87-88, 92-95, 97, 101, 104-106, 110-114, 117, 121-125, 127-135, 141-145, 150-151, 162-171

D

declaração dos direitos da criança 164
desenvolvimento infantil 15, 57, 168, 170
direito à educação 113-115, 117, 119, 121-122
direito da criança 57, 60, 110-111, 145, 170
disciplina 5, 25, 30-31, 72, 85, 101, 154
doutrina da proteção integral 6-7, 9, 124, 162-165
doutrina da situação irregular 124, 164

E

educação da caridade 49
educação física 5, 8, 28, 84-85, 95, 97, 114
educação infantil 5, 8, 25, 38, 56-57, 59-62, 65-72, 74, 76-77, 81, 83-85, 96-98, 100-101, 104-105, 108
ensino 5, 8, 10, 25, 31, 54, 59-60, 67, 70, 84, 86, 89-90, 93, 96-98, 101, 103, 105-

108, 110-111, 113-123, 129, 136, 140, 150-151, 154, 172

ensino-aprendizagem 7, 95-96

escola nova 99, 104

estatuto da criança e do adolescente 2, 7, 112-114, 117, 123-124, 129, 134, 142-143, 145, 162, 164, 169, 171

I

ideologia 102-103, 106, 155

infância 5-30, 32-40, 42-43, 49-50, 52-54, 57-58, 60, 65, 68-70, 72-75, 77, 81-84, 97, 110-113, 124-126, 129, 131, 133-135, 137, 143-144, 147, 153, 162-163, 166-167, 169-170

invisibilidade 133

isolamento social 8, 105, 136, 138-139, 147, 154, 161

M

Maria Dagmar 5, 40, 42-44, 52, 55

medicina higienista 29-30

medidas de proteção 125-126, 128-133

medidas socioeducativas 112, 117-118, 121, 123, 135

O

organização das nações unidas (onu) 164

P

pandemia de covid-19 8, 145

paulo freire 7, 54, 75

pedagogia da infância 83

pessoa em desenvolvimento 113, 124, 156, 162-165, 169

políticas públicas 110, 118, 133, 137, 144, 148

postman 5, 7, 10-11, 13-17, 23-24

S

segunda infância 30, 35-36, 147

sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE) 113, 116, 123

STEARNS 5, 7, 10-11, 17-23

sujeito participante 70

T

teoria Ecológica 147-149

V

violação de direitos 8, 130

violência infantil 8

vulnerabilidade 7, 110, 134, 137, 140, 147, 157, 162, 167, 169

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br